série
entremeios
“Tu garante?”
Aprendizagem às margens do Tapajós
Chantal Medaets
UFRGS
EDITORA

“Tu garante?”

“Tu garante?”

Aprendizagem às margens do Tapajós

Chantal Medaets

1ª edição: 2020

Capa: Rafael Menezes Luz
Revisão textual e editorial: Trema Assessoria Editorial
Editoração eletrônica: Rafael Menezes Luz

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Chantal Medaets é pesquisadora colaboradora na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (Programa Jovem Pesquisador FAPESP). Suas pesquisas se situam na interface entre os campos da educação e da antropologia. Publicou recentemente, em coautoria com Claudia Fonseca e Fernanda Bittencourt Ribeiro, a coletânea *Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo* (Sulina, 2018).

M488t Medaets, Chantal
“Tu garante?”: aprendizagem às margens do Tapajós [recurso eletrônico] / Chantal Medaets. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020.
264 p. : pdf

(Série Entremeios)

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Antropologia. 4. Etnografia. 5.Indígenas – Ribeirinhos do Baixo Tapajós – Aprendizagem. 6. Etiqueta intergeracional. 7. Crianças. I. Título. II. Série.

CDU 37

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-65-5725-026-6

Agradecimentos

Este livro é a versão traduzida e modificada da minha tese de doutorado em antropologia da educação, defendida em 2015 na Universidade Paris Descartes. A realização da pesquisa doutoral, assim como a escrita do livro, não teriam sido possíveis sem a ajuda, o bom humor, o apoio logístico e a contribuição intelectual de muitas pessoas.

Agradeço, antes de tudo, às famílias do Tapajós, sobretudo aquelas que me acolheram em suas casas e aceitaram partilhar comigo seu cotidiano. O que aprendi com eles, adultos e crianças, vai muito além do que apresento neste livro – e eles sabem disso.

Meu orientador de doutorado, Alain Pierrot, me guiou de perto, e com muito rigor, no diálogo entre a educação e a antropologia. Seus conselhos e as verdadeiras pilhas de livros que li sob sua sugestão foram imprescindíveis para a condução da pesquisa. Minhas orientadoras de pós-doutorado no Brasil, Isabel Cristina de Moura Carvalho e Ana Maria Fonseca de Almeida, que foi também membro da banca examinadora da tese, trouxeram, cada uma à sua maneira, reflexões que permitiram afinar, ampliar, aprofundar e corrigir pontos importantes do trabalho que apresento aqui. Aos demais membros da banca, Véronique Boyer, Mark Harris, Dominique Ottavi e Marie Salaün, agradeço também pelas críticas e comentários que me auxiliaram muito na redação deste livro.

A bolsa de doutorado que recebi do Ministério do Ensino Superior e da Pesquisa francês foi fundamental para que eu pudesse realizar o trabalho de campo e de escrita da tese em boas condições. As aulas que dei nessa universidade, assim como as trocas com colegas de departamento e de laboratório, na faculdade de educação como de ciências sociais, foram extremamente formadoras. Agradeço aos alunos e colegas por essas conversas estimulantes e pela paciência com minhas “fórmulas inabituais”

em francês… Desde o final do doutorado, pude contar com bolsas Capes de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, no Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine (IHEAL) da Universidade Sorbonne Nouvelle e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Desde dezembro de 2019 integro este último programa como pesquisadora colaboradora, graças a uma bolsa Jovem Pesquisador Fapesp. Agradeço, portanto, o apoio destas instituições públicas de fomento à pesquisa, Capes e Fapesp, sem as quais a escrita do livro simplesmente não teria sido possível.

Durante o período na França, tive a sorte de encontrar colegas doutorandos ou recém-doutores com quem pude compartilhar, *en long et en large*, minhas dúvidas e inquietações. Seus comentários, inúmeras releituras, dicas ou correções foram fundamentais. Agradeço por isso a Nadège Mézié, Diane Bedoin, Aude Petelot, Aude Michelet, Ary Gordien, Mitra Asfari, Serena Bindi, Émilie Stoll, Ricardo Folhes e Sophie Sarcinelli. Além disso, as ideias, críticas ou sugestões de diversos pesquisadores tiveram um papel determinante no desenvolvimento do meu trabalho. Entre os professores dos departamentos de educação e de ciências sociais da Universidade Paris Descartes agradeço especialmente a Cristina Figueiredo, Régine Sirota, Marie Salaün, Anne Barrère, Rémi Goasdoué, Eric Roditti, Francis Affergan e Erwan Dianteill. Pelas conversas entusiasmadas e no encontro da American Anthopological Association em San Diego (2013) e pelo trabalho coletivo em torno do dossiê "New Studies of Children's Work" na revista *Ethos*, sou profundamente grata a David Lancy, Aude Michelet, Barbara Polak e Christopher Little. Pelas discussões em torno da infância como objeto antropológico e por suas críticas a apresentações da minha pesquisa em seminários da EHESS agradeço a Doris Bonnet, Charles Édouard de Suremain, Véronique Pache Huber e Natacha Collomb. No Brasil, conversas mais ou menos formais sobre a pesquisa com Isabel Carvalho, Carlos Steil, Claudia Fonseca, Fernanda Bittencourt Ribeiro, Clarice Cohn,

Ana Gomes e Ana Maria Fonseca de Almeida foram inspiradoras e essenciais para encontrar o tom do presente texto.

Na França e no Brasil, amigos deram contribuições específicas para este livro. Lucie Robieux, economista e fotógrafa amadora, me acompanhou em campo por dois meses em julho e agosto de 2011. São de sua autoria praticamente todas as fotografias apresentadas. Marcos Bezerra releu e deu sugestões valiosas a muitos dos capítulos. Pauline Klein, Jennifer Roger, Julien Pellefigue e Sabrina Moura releram e corrigiram partes do texto. A eles meu grande obrigado! Agradeço também a Cristiane Capuchinho e Ernesto Xavier, que fizeram um excelente primeiro trabalho de tradução de partes do texto francês, a partir do qual continuei a mexer, remexer, costurar, e criar o texto final.

Agradeço, enfim, aos meus pais e ao meu irmão, Marc Medaets, pelo apoio irrestrito. E ao pessoal lá de casa, que, mais do que qualquer um, tem muitas patas neste texto.

Sumário

Prefácio

Num país com tamanha diversidade como o Brasil, não é incomum escutar relatos sobre o estranhamento mútuo no encontro entre professores e alunos. Quantos profissionais do ensino fundamental não ficam curiosos, senão perplexos, diante da realidade dos estudantes que povoam suas salas de aula! Quantos deles não teriam vontade de parar tudo, pesquisar essa realidade e conviver com os estudantes e suas famílias na esperança de encontrar algumas chaves de leitura que pudessem facilitar o diálogo. Pois é esse o sonho que Chantal Medaets, passando de coordenadora pedagógica a antropóloga aprendiz, conseguiu realizar entre as famílias descritas aqui, autoidentificadas como indígenas ou ribeirinhas do Baixo Tapajós.

O relato etnográfico da autora fala de um encontro que envolve um mundo muito mais amplo do que aquele das pequenas comunidades no interior paraense nas quais ela morou. Seus interlocutores, jovens e menos jovens, são solidamente enraizados no local, à beira do rio Tapajós, onde aprendem a ser competentes nos afazeres domésticos, a pescar, a apanhar açaí e a desenvolver a miríade de outras atividades fundamentais para viver bem ali. Contudo, eles também circulam entre famílias, comunidades, aldeias e estendem seu território até as capitais urbanas. Retratando os diferentes personagens em cores vivas que cativam o leitor, Medaets tece argumentos que descrevem didaticamente as principais teorias da aprendizagem (de Dewey e Bateson a Ingold), mas sempre indo além – contestando essas teorias e provocando reconfigurações originais, construídas a partir de sua observação. O resultado é uma antropologia da infância e da aprendizagem que dá conta não só do denso debate sobre o tema entre pesquisadores brasileiros, mas que traz discussões atuais de redes multidisciplinares de pesquisadores norte-americanos e franceses.

É no plano metodológico, todavia, que Medaets deixa seu legado mais duradouro. Raramente se tem visto um pesquisador alcançar os espaços informais do mundo juvenil extraescolar da forma como ela fez ao longo de mais de um ano de pesquisa de campo. É justamente participando das aventuras dos jovens – muitas vezes longe do olhar dos pais – que ela começa a apreciar como as crianças aprendem apesar dos adultos. No universo altamente hierarquizado dessa região, crianças e jovens aprendem desde cedo que é importante agradar seus superiores – pedindo a bênção e se fazendo úteis. A partir das histórias sobre os espíritos da floresta (encantados, "engerados" e outras figuras assustadoras) e das experiências junto aos mais velhos, "se acostumam" que os poderosos não têm grande paciência com iniciantes. E, de fato, contrariando visões idealizadas de uma certa didática progressista, as pessoas mais experientes da região não mostram grande inclinação em ensinar seu ofício. Aqui não se encontram adultos – quer seja o construtor de barcos, o pescador ou a dona de casa – usando seu tempo para explicar as coisas devagar ou dando encorajamento ao aprendiz desajeitado. As crianças sabem que não vão adquirir novas habilidades por tentativa e erro sob a supervisão benévola de seus superiores. Ao invés disso, praticam uma aprendizagem furtiva pela qual adquirem conhecimentos por observação, olhando discretamente, "por cima do ombro" dos grandes. Depois, sozinhas ou entre pares, vão experimentando essas novas práticas – muitas vezes apesar da interdição colocada pelos pais. Só quando os jovens podem afirmar que "garantem" o exercício competente da prática ou atividade, os adultos vão admiti-los como parceiros. É precisamente porque a pesquisadora se desgrudou do ambiente institucional, da escola e, em parte, da companhia de seus pares adultos, que essa visão particular da agência infantil e da aprendizagem "apesar dos adultos" emerge com contornos nítidos.

Num texto fluido, que nos insere na intimidade não só das crianças e dos adultos da região, mas também dos processos reflexivos da própria autora, este volume honra o compromisso

básico do empreendimento etnográfico. Ele nos surpreende ao descrever pais que zelam pelo bem-estar dos filhos, mestres que transmitem seus saberes e crianças que aprendem, tornando-se competentes em novas atividades, por gestos e métodos que destoam dos encontrados nos manuais pedagógicos. Afinal, fiel à tradição etnográfica, esta obra sugere pistas para o diálogo entre pessoas diversas ao mesmo tempo que serve para flexibilizar nossas próprias noções preconcebidas sobre os caminhos "necessários" da aprendizagem.

Claudia Fonseca
PPGAS/UFRGS

Introdução

A lousa dividida em quatro, uma professora passava atividades para os alunos de 1ª a 4ª série (como se dizia antes das "séries" tornarem-se "anos"). Eram 26 alunos oficialmente matriculados e 5 "encostados", crianças de 5 e 6 anos de idade que acompanhavam as aulas sem obrigação de fazer as provas. Todos "tiravam do quadro" os exercícios que lhes eram destinados. Os menores paravam no cabeçalho: "Escola: E. M. E. F. Francisca Souza de Castilhos, Data: 22/04/2006, Professora: Maria da Conceição Tavares, Aluno: Andarleison Santos de Souza." As frases copiadas remetiam a coisas distantes dali, daquele "beiradão" do rio Tapajós: uma pizza introduzia o estudo das frações, um xale no pescoço de uma menina loira representava a letra X, um morango a letra M, sinais de trânsito falavam de cidadania.

Cenas como essa povoaram minha experiência como coordenadora pedagógica de escolas rurais (e algumas indígenas) na região do Baixo Tapajós, estado do Pará, em 2006 e 2007. Foi assim que conheci muitas das pessoas que viriam a ser meus interlocutores de pesquisa, e foi buscando responder perguntas que nasceram naquelas salas de aula que iniciei o estudo aqui apresentado, uma versão traduzida (ou seja, reescrita) e "passada a limpo" da minha tese de doutorado em antropologia.[1] Se o que era discutido na escola parecia descolado da realidade cotidiana

[1] Tese intitulada *Malgré les adultes: une ethnographie des situations non scolaires d'apprentissage chez les riverains du Bas Tapajós*, defendida em 2015 na Universidade Paris Descartes (Medaets, 2015). Como diz Eduardo Viveiros de Castro (2017, p. 11) no prólogo d'*A inconstância da alma selvagem*, livro que reúne textos do autor publicados anteriormente, "o sentimento, frequentemente ilusório, de poder dizer melhor o que dissera antes […] acomete-nos a todos". Como ele, sem contudo a pretensão de fazê-lo com seu brio, este livro é uma tentativa de dizer um pouco melhor o que já disse antes, agora na minha própria língua, e incorporando os comentários e críticas dos membros da minha banca de doutorado e de colegas (de Porto Alegre, Paris, Campinas, São Carlos) com quem trabalhei desde então.

das crianças e dos adultos da região, que saberes eram de fato valorizados, transmitidos e aprendidos fora das escolas, no cotidiano dessas comunidades? E como aconteciam esses processos de transmissão e aprendizagem? Que mecanismos garantiam a circulação de saberes e habilidades?

Entender como práticas, saberes e valores são transmitidos de uma geração a outra (e, nesse processo, transformados) é uma preocupação clássica no campo das ciências sociais. Para referir-se a esse processo, diferentes termos ou noções, frouxa ou detalhadamente definidos, foram utilizados, como "socialização", "imitação", "formação de hábitos", de "esquemas mentais", de "disposições", de um *habitus*, processos de *enskilment*, de *embodiment*… A escolha de vocabulário, e as inúmeras páginas já escritas sobre cada um desses termos, revelam diferentes maneiras de pensar a "persistência do passado no presente" (Berliner, 2010, p. 6),[2] de considerar os mecanismos da continuidade cultural, pensados como mais ou menos abertos a mudanças e reelaborações.

Para tratar desse tema entre as populações indígenas e ribeirinhas da região do Baixo Tapajós com as quais trabalho, a minha escolha, que justifico adiante nesta introdução, foi pela noção de "formação de hábitos" tal como ela aparece nas reflexões do filósofo e educador norte-americano John Dewey. Utilizo também os termos "transmissão", "aprendizagem" e "processo de aprendizagem", por considerar, como Susan Blum (2019), estes termos de conotação bastante ampla como mais inclusivos que aqueles de educação – que acaba remetendo à escolarização – ou socialização – que, numa tradição durkheimiana da sociologia da educação, costuma dar ênfase menos à atividade de quem aprende e mais à dos adultos que estrutu-

[2] Todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas por mim.

ram sua aprendizagem.[3] Meu intuito não é, de forma alguma, inverter a balança e dar preeminência à "agência" dos aprendizes em detrimento da ação estruturante dos adultos ou pessoas mais experientes, inversão feita por parte dos trabalhos que se inscrevem na corrente dos *childhood studies* (para uma crítica, ver Lahire, 2019, p. 20-25 e Lancy, 2012b). O que proponho é dar igual atenção, e analisar conjuntamente, o que fazem os aprendizes do mundo que lhes é dado (neste trabalho, na maior parte das vezes, crianças) e as pessoas mais experientes.

Como diz Blum (2019, p. 5), a aprendizagem em sua definição usual entre psicólogos ("mudanças relativamente permanentes no comportamento em decorrência de uma experiência") deveria ser o objeto de virtualmente toda pesquisa antropológica. E, nessa acepção larga, esses processos que "conectam os indivíduos, contribuindo para a perpetuação do cultural" (Berliner, 2010, p. 6) são, sem dúvida, como lembra David Berliner, um "problema velho como a antropologia". No entanto, se a atenção para *o que* se transmite e se aprende é antiga, descrições do *como* acontecem esses processos são muito menos frequentes nessa disciplina (Berliner, 2010; Blum, 2019; Hirschfeld, 2002). Este trabalho busca responder, a partir da antropologia, a estas duas perguntas: *o que* e *como* se aprende, às margens do Tapajós.

Gostaria de deixar claro, no entanto, que acredito que qualquer que seja a opção terminológica – e portanto epistemológica – feita para falar desses processos, ela terá limites. Assim, mais que a escolha em si, considero importante o cuidado para que a discussão em torno dela não se substitua à descrição empírica detalhada da forma que toma esse processo – qualquer que seja o nome que dermos a ele – para uma determinada população. Como se tudo já ficasse dito com o uso do "bom" conceito ("aprendizagem situada", "por familiarização progres-

[3] Essa ênfase também está presente, evidentemente, no termo "transmissão". Mas ele não se propõe a abarcar as duas pontas do processo, como o termo "socialização" faz. O sentido fica, portanto, explícito e não encobre a iniciativa de quem aprende.

siva", *habitus*, *embodiment*...), e *a* questão fosse encontrar uma "boa metáfora" para falar do que acontece nesses momentos, e não a descrição dos detalhes do processo. Greg Downey (2007), antropólogo especialista de processos de transmissão e aprendizagem na capoeira, chamou atenção para esse risco, sobretudo no uso do conceito de *habitus*, tal como ele foi pensado por Pierre Bourdieu (1972, 1980). Downey (2007, p. 237) acredita que as noções de *habitus* e de "disposição" servem muitas vezes como uma "caixa-preta", um atalho interpretativo que justifica a omissão de descrições acuradas. Considerações similares foram feitas por Geneviève Delbos e Paul Jorion (1984), antropólogos franceses que nos oferecem uma primorosa descrição da aprendizagem do trabalho nas salinas na Bretanha (oeste da França).

Sigo aqui a perspectiva aberta por esses trabalhos, privilegiando a descrição mais precisa possível das interações educativas ordinárias, interações que passariam provavelmente despercebidas aos olhos de um observador sem um interesse específico pelo assunto. Outras pesquisas em antropologia, sociologia e psicologia se debruçaram, em contextos variados, sobre esses processos de aprendizagem difusos no cotidiano, também trazendo descrições precisas e oferecendo um rico quadro comparativo.[4] Foi no diálogo com esses estudos que defini os contornos do problema desta pesquisa: tornar explícitos os pontos comuns dos processos que agrupei sob a expressão "aprendizagem por participação",[5] observados em diferentes lugares do mundo, e mostrar as suas especificidades para os habitantes da região do Baixo Tapajós. Se os estudos sobre crianças e processos de aprendizagem entre populações indígenas no Brasil têm crescido de maneira significativa (ver as revisões de Cohn, 2013 e Tassinari, 2007), populações ribeirinhas da Amazônia não receberam a mesma atenção, com

[4] Trabalhos que discuto nos capítulos 3 e 4.

[5] Ao falar de aprendizagem "por participação" ressalto, simplesmente, o fato de que se trata de processos de aprendizagem que ocorrem durante a (e através da) participação numa determinada atividade, e não num momento à parte (num momento exclusivamente pedagógico).

a notável exceção da pesquisa de Carlos Sautchuk (2007, 2015), entre pescadores do estuário do Amazonas no Amapá, e de uma dezena de teses e dissertações de mestrado.[6] Este trabalho vem portanto dialogar com os campos emergentes da antropologia da infância e antropologia da aprendizagem, trazendo a descrição dos processos de aprendizagem entre as populações indígenas e ribeirinhas do Baixo Tapajós.

E o que caracteriza esse processo de "aprendizagem por participação" no Tapajós? É o que está por trás da pergunta "tu garante?", que se escuta na região, e o que tento sintetizar na ideia de aprender "apesar dos adultos". No Tapajós, a participação de quem ainda não domina uma determinada atividade não apenas não é estimulada, mas uma série de condições e obstáculos são dispostos no caminho dos iniciantes. Os adultos – e as pessoas mais experientes de maneira geral (crianças que dominam melhor que outras uma determinada atividade, por exemplo) – mostram pouquíssima empatia e paciência com os menos experientes. Essa maneira de transmitir e de aprender pode parecer paradoxal à primeira vista. Os mais experientes não facilitam em nada o processo de aprendizagem daqueles que são, às vezes muito pouco, menos experientes que eles. Na verdade, qualquer que seja a diferença de idade ou de competência (e mesmo entre pais e filhos ou então entre crianças de idades próximas), o que se observa é que aqueles que têm mais traquejo e experiência impedem ou dificultam a participação de quem eles consideram ainda "não garantir" uma performance adequada na atividade em questão. Erros são mal tolerados: nada mais distante da modalidade local de aprendizagem que a ideia de que é "errando que se aprende". Não é comum corrigir, guiar, oferecer suporte ao aprendiz, mas sim afastar, excluir.

A hipótese que apresento para entender o que se revela ser um paradoxo apenas aparente é a de que essa modalidade

[6] Andrade (2018), Barros (2007), Cruz (2018), Fraxe (2002), Maldonado (2009), Parmigiani (2007), Silva Junior (2011), Souza (2015), Tedesco (2016).

de transmissão de saberes pode ser mais bem entendida considerando o contexto cultural local, marcado pela hierarquia intergeracional e por relações sociais fortemente antagônicas, onde afeto e hostilidade se combinam de perto. Assim, a modalidade de aprendizagem que designei pela expressão "apesar dos adultos" (ou "apesar das pessoas mais experientes") acaba por contribuir para a apropriação de competências relacionais valorizadas localmente. A apropriação dessas competências está, a meu ver, intrinsecamente ligada ao processo de construção da pessoa para os habitantes do Tapajós.

A aprendizagem como formação de hábitos

Meus interlocutores, adultos e crianças, notam a ausência de suporte de pessoas mais experientes. Dizem com frequência ter "aprendido sozinhos" desde a confecção de um brinquedo de palha até as técnicas de construção artesanal de barcos. Insistem sobre a sua iniciativa no processo de aprendizagem, sobre a importância da observação, da escuta e da possibilidade de "se acostumar". O verbo "acostumar-se" é usado praticamente como um sinônimo de aprender, o que é revelador de como concebem esse processo, "Antônio não sabe essas coisas de farinha, não. Não se acostumou. Ficava muito na cidade", "a criança vai indo, vai fazendo, é desde pequeno que se acostuma, quando vê já sabe fazer". Voltarei a esses pontos longamente (capítulos 3 e 4).

A ideia de "se acostumar" é muito próxima daquela de se habituar. E a forma como Dewey, já no início do século XX, analisou o processo de formação de hábitos, a centralidade e abertura que ele confere a esse processo, me pareceu a mais pertinente para abordá-lo com as pessoas com quem convivi na região do Tapajós. A escrita nítida e despretensiosa, sem pompa, do filósofo pragmatista dá força a seus argumentos. Combino essa perspectiva analítica com aquela proposta mais recentemente pelos antropólogos Tim Ingold e Jean Lave, e seu

colega Etienne Wenger,[7] que também se debruçaram sobre o que ficou conhecido sob o termo, cunhado por Lave e Wenger, "aprendizagem situada".

Para Dewey, assim como para Ingold, o processo de aprendizagem deve ser entendido como um processo de formação de hábitos, ou de "movimentos habituais" (*habitual patterns of movement*, nos termos de Ingold, 2000, p. 359). Se a proximidade de argumentos dos dois autores não tinha ainda sido explicitada por Ingold, ela torna-se central em seu mais recente livro *Anthropology and/as education* (Ingold, 2018). Para estes dois autores, o processo de aprendizagem repousa, assim, sobre ajustamentos graduais e contínuos entre o sujeito e o seu ambiente (formado por outras pessoas, animais, plantas, objetos, etc.), sem que se faça necessariamente uso de representações mentais, já que esses ajustes criam movimentos habituais, que são a um só tempo corporais e intelectuais.[8] Os próprios sentidos, e o quanto e como os desenvolvemos, dependem de um processo de formação de hábitos: se ouvir e observar são estratégias de aprendizagem universais, a forma como são utilizadas (*em que medida* e *como* se conta com esses sentidos) deve ser aprendida. Os sentidos e a atenção devem, portanto, ser educados. A expressão "educação da atenção", que Ingold (2000, 2011) toma emprestada do psicólogo James Gibson (1979), capta de maneira particularmente eficaz essa ideia. O processo educativo corresponderia, assim, a um afinamento (*attunement*) da sensibilidade e da atenção dos novatos às variações do ambiente, e resultaria no desenvolvimento gradual de respostas

---

[7] O livro sem dúvida mais conhecido de Jean Lave, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, foi coescrito com o engenheiro da computação e na época seu aluno Etienne Wenger.

[8] "Representações" ou "esquemas mentais" são os termos usados por pesquisadores do campo das ciências cognitivas para pensar o processo de aprendizagem (ver, por exemplo, D'Andrade e Strauss, 1992, ou Bloch, 2013). Para um panorama do debate sobre a perspectiva cognitivista do processo de aprendizagem, ver a coletânea de artigos reunidos por Whitehouse (2001).

pertinentes. E pertinentes para quem? Pertinentes aos olhos das pessoas com as quais os aprendizes convivem.

Parece-me que é exatamente a esse processo que Lave e Wenger (1991) também se referem, quando falam da adequação progressiva das práticas dos novatos àquelas das pessoas mais experientes no interior de uma "comunidade de praticantes". Para esses autores, o que aprendemos a fazer (ou a não fazer) não é nunca uma questão puramente técnica, mas trata-se da aquisição de competências simultaneamente técnicas – no sentido de que permitem produzir materialmente a existência (cortar e costurar roupas, auxiliar partos, construir barcos, etc.) – e identitárias – já que elas são inseparavelmente marcadores de pertencimento à comunidade de praticantes da qual os novatos passam a fazer parte. O conteúdo da aprendizagem e a forma de aprender são, nessa perspectiva, inseparáveis do processo de construção da pessoa.

Hábitos versus *habitus*

Os hábitos integrariam, assim, de maneira indissociável, aspectos técnicos e identitários (no sentido explicitado acima). Seriam também feitos de automatismos e de inovações. Tanto Dewey como Ingold criticam reiteradamente em seus escritos a concepção segundo a qual os hábitos são gestos puramente automáticos que dispensariam o indivíduo de recorrer à criatividade e à reflexividade, o que os afasta, nesse ponto (e até certo ponto), da noção de *habitus*, tal como ela foi pensada por Pierre Bourdieu. Para o sociólogo francês, a "lógica da prática" (Bourdieu, 1972, 1980), que podemos sem dúvida aproximar daquela do "pensamento selvagem" de Claude Lévi-Strauss (1985), se opõe à da reflexividade. Trata-se, na verdade, de dois regimes de engajamento na ação distintos: ou estamos "jogando o jogo" (ou resolvendo problemas práticos, como um *bricoleur*, nos termos de Claude Lévi-Strauss), e não pensando sobre o jogo ou a prática que nos ocupa, ou já estamos "fora da partida",

"a frio", e refletimos sobre o que aconteceu. Para Dewey, como para Ingold, a fronteira não seria tão marcada: o "jogador" incorporaria sempre uma pitada de reflexão e imaginação em seus passes.

> Seria um erro estabelecer uma linha de fronteira clara entre a ação que inclui deliberação e escolha e aquela movida por impulso e hábito. Uma das consequências da ação é envolver-nos em impasses que nos obrigam a refletir, mesmo que rapidamente, sobre o que já se passou ou acaba de se passar. (Dewey, 2007, p. 279)

Dewey reconhece que existe uma economia de energia não negligenciável em se fazer algo "sem precisar pensar". As ações habituais, que se operam num nível "abaixo" da consciência (Dewey, 2007, p. 83), dispensam-nos de recorrer a ela, deixando livre uma energia que poderá ser mobilizada para outras necessidades (quando já sei dirigir, por exemplo, não preciso mais pensar na troca de pedais, posso voltar minha atenção para detalhes do caminho, para o que ouço no rádio, converso com quem está ao lado...). Segundo o autor, no entanto, os problemas impostos aos hábitos por um ambiente em constante mutação *exigem* que se quebre muitas vezes o automatismo e que se recorra à reflexão e à imaginação. Essa confrontação entre a execução de gestos habituais e o efeito dessas ações sobre o ambiente (sempre em evolução) dá origem a crises múltiplas e cotidianas. Isso faz parte, segundo ele, do funcionamento normal dos hábitos. Os hábitos seriam, assim, uma adaptação *inteligente* e *constante* do agente aos estímulos do meio.

Bourdieu não deixou de notar que um determinado *habitus* pode ser perturbado quando nos vemos confrontados com situações novas, diferentes daquelas onde construímos nossas disposições, o que nos leva a fazer adaptações. Mas, para o autor, tal situação seria relativamente rara (Bourdieu, 1980, p. 101-120) e diversos autores já notaram esse ponto, mostrando um certo determinismo presente na visão de Bourdieu (ver, por exemplo,

Lahire, 2011, p. 45-46; Farnell, 1999, 2003; Herzfeld, 2004, p. 38-40). Dewey e Ingold veem mais flexibilidade nesse processo. O que difere o pensamento de Dewey daquele de Ingold, a meu ver, é que Dewey dá um peso maior à *tensão* existente entre a tendência dos hábitos de se automatizarem e a presença dessa reflexividade. "A reflexão", escreve Dewey (2007, p. 76), "é o esforço doloroso dos hábitos perturbados para se reajustarem." Ingold (2000, p. 414-419) parece conceber o recurso à reflexão e à imaginação como menos problemático. Mas, para ambos, imaginação e reflexão fazem parte, em certa medida, da equação cotidiana dos hábitos.

Dewey (2007, p. 66-70) mostra ainda que os hábitos irão marcar os próprios mecanismos da aprendizagem e que podemos "aprender a aprender" de determinados jeitos em detrimento de outros, ou seja, que desenvolvemos "hábitos de aprendizagem". Outro autor que se interessa por esse ponto é Gregory Bateson (1987, p. 131-138), cunhando o termo "deutero-aprendizagem" para se referir ao aperfeiçoamento da capacidade de aprender coisas novas, quando elas são apresentadas de formas similares.[9]

Esta pesquisa tem por objetivo descrever e analisar o processo de formação de hábitos, no sentido que acabo de definir, entre os habitantes de Pinhel, Parauá e Alter do Chão. Eu quis compreender *a que* os moradores dessas comunidades habituam-se (o que equivale a dizer, dentro dessa perspectiva, o que eles aprendem) e os *mecanismos*, as modalidades dessa aprendizagem-habituação. Mostrarei também seus "hábitos de aprendizagem", ou seja, como eles aprendem a aprender.

---

[9] Bateson (1987, p. 210-224) baseia-se em estudos de psicologia experimental onde se pede, por exemplo, que uma pessoa decore sílabas aleatórias; confrontadas a cada etapa do experimento com uma nova combinação de sílabas, elas as decoram cada vez mais rápido, o que mostra que aprendem não somente aquela combinação específica de sílabas, mas "aprendem a aprender" daquela maneira.

Como as crianças são aprendizes por excelência, prestei especial atenção ao seu cotidiano. Mas não me concentrei nas interações exclusivamente *entre* as crianças, tentando apreender o que alguns autores têm denominado uma "cultura infantil" (Arleo; Delalande, 2010), no caso a cultura infantil do Baixo Tapajós. Busquei, na verdade, observar a rede de relações nas quais as crianças se inserem, e suas interações com pessoas de todas as idades,[10] descrevendo assim os caminhos, os circuitos diversos da circulação de saberes às margens do Tapajós.

O campo de estudo: indígenas e ribeirinhos do Baixo Tapajós

O trabalho de campo, que se estendeu por 13 meses, de maneira intermitente, entre agosto de 2010 e agosto de 2012, foi realizado nas comunidades de Pinhel (350 habitantes), Parauá (950 habitantes) e na vila de Alter do Chão (3500 habitantes), as duas primeiras situadas na margem esquerda do rio Tapajós, a terceira em sua margem direita, todas em seu baixo curso, nas proximidades da cidade de Santarém (Pará). Desde então tenho voltado à região para uma nova pesquisa, desta vez sobre escolas (Medaets, 2019). Fora dos polos urbanos regionais (Santarém e Itaituba, com 300 mil e 100 mil habitantes respectivamente, e as pequenas cidades de Aveiro e Belterra, com 15 mil e 17 mil habitantes respectivamente), a população regional se distribui em aldeias e "comunidades". O termo "comunidade", usado pelos próprios habitantes, guarda a história das Comunidades Eclesiais de Base católicas, cuja formação foi incentivada por padres a partir dos anos 1960, num esforço de reunir em torno de uma capela, uma escola e, em geral, um comércio, as famílias que antes viviam dispersas ao longo do rio, nas terras que cultivavam (Araújo, 2009; Stoll; Folhes, 2013).

[10] Numa perspectiva similar àquela defendida por Pires e Ribeiro (2015).

Se 40 minutos de ônibus ou carro separam Alter do Chão de Santarém, é preciso uma noite de barco para chegar a Parauá e cerca de 18 horas para desembarcar em Pinhel. Os barcos de linha saem de Santarém e fazem a viagem duas vezes por semana. Esse distanciamento geográfico não implica que os moradores dessas comunidades estejam desconectados do contexto regional e nacional. Eles vão regularmente à cidade (em geral, um ou dois membros de cada casa, uma vez por mês, para receber o dinheiro do Bolsa Família, sacar a aposentadoria, fazer compras, etc.), e muitos vivem em Manaus ou Santarém durante alguns anos para estudar e trabalhar. Praticamente todas as crianças que conheci frequentavam a escola na comunidade onde moravam (ou em uma comunidade vizinha), mas essa situação é relativamente recente.

Nos anos 1950 começam a funcionar cursos de alfabetização ou pequenas escolas primárias em muitas comunidades da região (graças ao suporte da Igreja Católica), mas de maneira descontínua. As prefeituras assumiram progressivamente a responsabilidade pelas escolas e a oferta de ensino fundamental II ("da 4ª série pra cima") começa apenas em 1982, no caso de Parauá, e em 1997 em Cametá (comunidade vizinha de Pinhel). A oferta de ensino médio começa em 2000 em Parauá e em 2003 em Cametá. Antes disso, muitas crianças e jovens eram mandados para a cidade para estudar, ou então permaneciam na escola "repetindo todo ano a 4ª série", o que fizeram muitos adultos que hoje têm entre 30 e 40 anos. Atualmente, quase todas as casas têm também uma televisão e frequentemente um ou dois aparelhos de rádio. A eletricidade produzida por geradores, cujo custo de funcionamento é dividido entre os moradores, fica disponível entre 20h e 23h.

Barco de linha chegando em Parauá (julho de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.[12]

A situação é diferente em Alter do Chão; considerada praticamente como um bairro de Santarém, a vila é um polo turístico regional. A existência de uma escola pública nessa vila já tinha sido observada no final do século XIX pelo viajante naturalista João Barbosa Rodrigues (cf. Canto, 2014, p. 18). Atualmente, o Festival do Sairé, que mistura elementos das festas de santo regionais e uma inovação "profana", a disputa teatral entre os Botos Tucuxi e Rosa, atrai até essa vila milhares de turistas todo mês de setembro.[12] Os moradores de Alter do Chão vivem de atividades ligadas ao turismo (guias, barraqueiros, catraieiros[13]), são prestadores de serviço (empregadas domésticas,

[11] Lucie Robieux, amiga economista e fotógrafa amadora, esteve em campo comigo em julho e agosto de 2011.

[12] Sobre o Sairé e suas transformações, ver Carvalho (2016) e Boyer (2018).

[13] Conduzem em canoas a dois remos (as catraias) turistas do centro de Alter do Chão até a Ilha do Amor, ponta de areia com praias que estão entre as principais atrações da vila.

pedreiros, eletricistas, etc.) ou funcionários públicos, na vila ou em Santarém. Desde 2003, Alter do Chão está inserida em uma Área de Proteção Ambiental (APA), a unidade territorial menos restritiva do mosaico formado pelas unidades de proteção ambiental brasileiras.

Pinhel e Parauá também integram uma unidade de proteção ambiental, a Reserva Extrativista (Resex) Tapajós-Arapiuns, criada em 1998. As Resex são unidades territoriais que permitem a permanência, dentro de seu território, de antigos moradores dos locais, considerados a partir de então como "populações tradicionais".[14] Antes sob responsabilidade do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (Ibama), desde 2007 essas unidades territoriais são geridas pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), e têm como objetivo "proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, assegurando o uso sustentável dos recursos naturais da unidade" (ICMBio, 2019). As regras de manejo dos recursos naturais devem ser acordadas no Conselho Gestor da unidade, composto por representantes de associações de moradores e do ICMBio. Sua definição, como se pode imaginar, é objeto de constantes disputas e conflitos.

Outro motivo de conflito, que opõe grupos de moradores entre si, e que não deixa de estar relacionado com a gestão do território em que vivem, é o posicionamento em relação ao movimento indígena. Como em outras regiões do país, e do mundo, processos de etnogênese (Bartolomé, 2006; Oliveira Filho, 1999) multiplicaram-se no Baixo Tapajós nas duas últimas décadas. Atualmente, de acordo com o Conselho Indígena Tapajós-Arapiuns (CITA), em 64 comunidades ou aldeias da região, parte dos moradores reivindica o pertencimento étnico a 13 etnias

[14] O decreto presidencial nº 6.040/2007, de fevereiro de 2007, define populações tradicionais como "grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuem formas próprias de organização social, ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição" (Brasil, 2007, art. 3º, inciso I).

Vista de Pinhel (julho de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

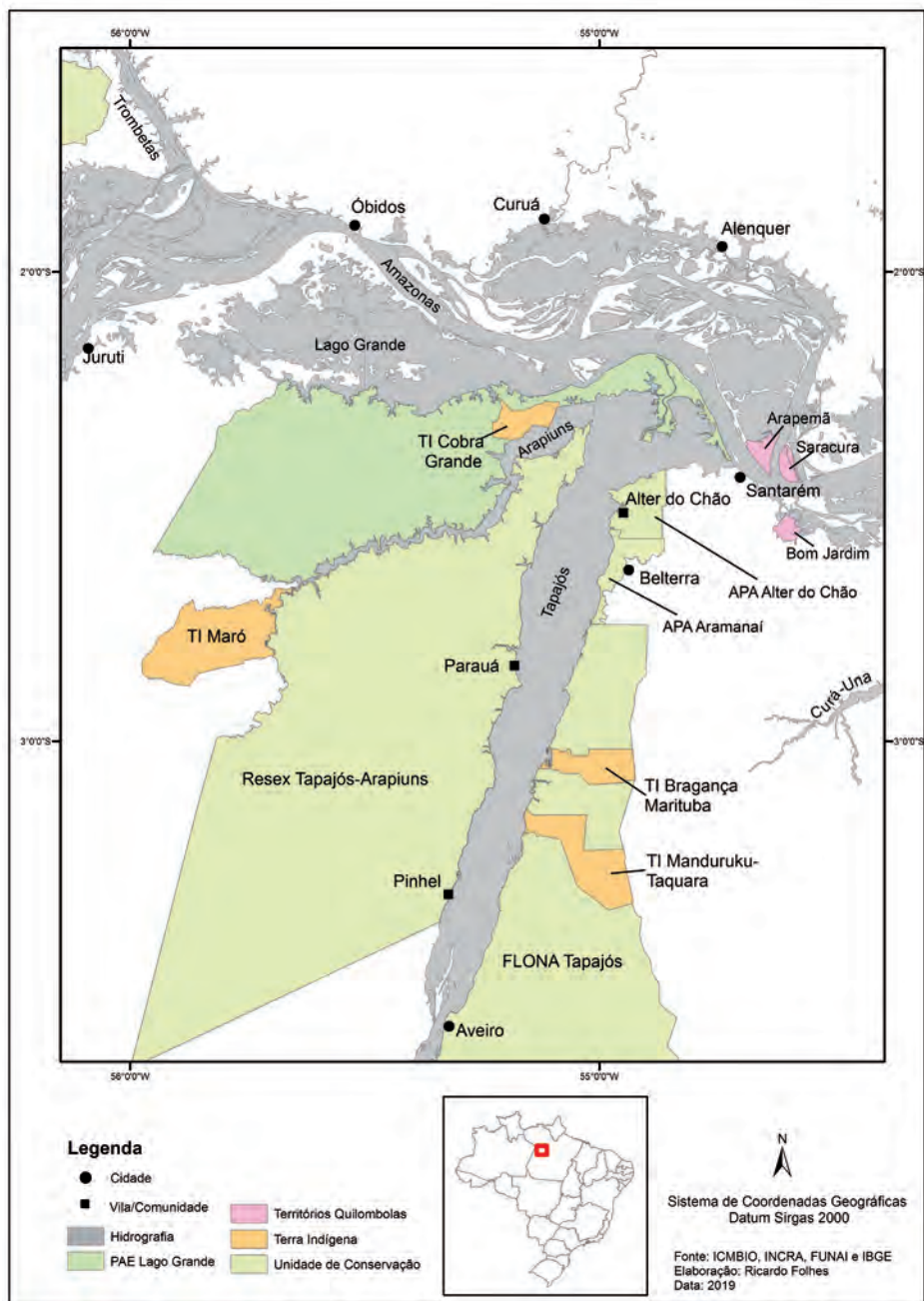
diferentes: Apiaka, Arapium, Arara Vermelha, Borari, Cara-Preta, Cumaruara, Munduruku, Maytapú, Jaraqui, Tapajó, Tupinambá, Tupaiu e Tapuia (Rodrigues et al., 2019a). Acompanha essa reivindicação identitária uma reivindicação territorial: a criação de uma terra indígena (ou de um território quilombola), que, no caso de comunidades que estão dentro de uma unidade de conservação, como a Resex, se sobreporia ao território desta. Na maior parte das vezes, os moradores de cada comunidade, e mesmo pessoas da mesma família, se dividem entre os que aderem ao movimento e "se assumem" indígenas e os que se recusam categoricamente a fazê-lo. Estes últimos consideram-se "filhos de toda essa mistura", fazendo referência a uma história que percebem como povoada por mais de uma "índia pega no laço", "brancões" patrões e comerciantes, um negro que ensinou um novo toque de tambor…[15]

[15] Para um panorama da história da região, ver Ménedez (1992), Araújo Moreira Neto (1988) e Harris (2010). Em sua pesquisa de doutorado, Mahalem de Lima (2015) também reconstitui a história regional, questionando a tese da extinção dos povos indígenas durante o período colonial.

Esses processos de etnogênese têm sido objeto central de diversos estudos antropológicos na região (Bolaños, 2010; Boyer, 2015, 2019; Ioris, 2005, 2009, 2018; Mahalem de Lima, 2015; Peixoto, 2017; Rezende; Postigo, 2013; Sauma, 2019; Stoll, 2014; Vaz, 2004, 2010).[16] Até o momento, quatro terras indígenas (TI) estão em processo de demarcação: a TI Cobra Grande, na margem esquerda do rio Arapiuns, onde vivem indígenas Arapium, Tapajó e Jaraqui, as TIs Munduruku-Taquara e Bragança-Marituba, no interior da Flona Tapajós (margem direita do Tapajós), onde vivem grupos Munduruku, e a TI Maró, às margens do rio Maró, onde vivem Borari e Arapium (mapa abaixo). Em Pinhel, os participantes do movimento indígena reconhecem-se como Maitapu, em Alter do Chão, como Borari, e, em Parauá, o pertencimento às etnias Cumaruara e Tupinambá é reivindicado por diversos moradores.

Entre meus interlocutores, há tanto pessoas que se identificam como indígenas como outras que não o fazem. Há também quem era contra o movimento no início e hoje se afirma indígena e alguns, em menor número, que fizeram o caminho inverso, "saindo" do movimento. Corroborando o que mostram a maior parte dos estudos acima citados, não observei, até o momento, diferenças significativas em seus modos de vida. Há uma dinâmica de reciprocidade intensa entre eles: em cada localidade, indígenas e não indígenas convivem, trabalham juntos ou uns para os outros, brigam, participam das mesmas festas, casam-se, continuam a ser comadres e compadres uns dos outros, falam português incorporando diversas palavras de nheengatu (língua de base tupi falada na região até o século XVIII).[17] Uns são católicos,

[16] Ver também o conjunto de artigos que compõe o dossiê "Afirmação indígena no Baixo Tapajós: território, memória e políticas", publicado em 2019 pela *Revista Ciências da Sociedade*, da Universidade Federal do Oeste do Pará (Rodrigues *et al.*, 2019b).

[17] Dita também "língua geral", o nheengatu é uma língua que foi criada pelos jesuítas a partir do tupi para facilitar a comunicação com indígenas de diferentes etnias forçados a viver nas mesmas missões.

Mapa da região.

outros evangélicos, e, todos temem e adoram contar histórias sobre os seres encantados "do fundo" ou "do mato", que consideram como "os verdadeiros donos" dos lugares onde vivem (capítulos 5 e 6). O que se observa é que aqueles que se afirmam indígenas passaram a valorizar o que percebem como tradições de origem indígena (a língua nheengatu, as histórias de encantados, os diversos produtos da mandioca, as cestarias, o poder dos pajés), a reivindicar a criação de escolas indígenas diferenciadas, o ensino do nheengatu, e a realizar rituais associados a antepassados indígenas.[18]

No que se refere às atividades produtivas, em Pinhel e Parauá a maior parte das famílias, indígenas e não indígenas, têm roças de mandioca (cultivam também jerimum, milho e arroz, em menor escala) e criam pequenos animais (galinhas, patos, porcos). Alguns possuem cabeças de gado, raramente mais de 20, ou têm uma vendinha em sua própria casa. As terras, como em todas as Resex, pertencem ao Estado, mas cada família tem direito de uso sobre uma parcela (no caso da Resex Tapajós-Arapiuns, onde estão essas comunidades, as parcelas variam de 0,5 a 2 hectares), parcela que é, e era desde antes da criação da Resex, considerada pelos moradores como sua (ou de um ascendente). Alguns moradores tinham "papéis" de posse de seus terrenos, em geral uma documentação incompleta, que perdeu validade com a criação da Resex. Na sua maioria, esses moradores eram apenas localmente reconhecidos como "donos".[19] As práticas de transmissão de terras seguem padrões costumeiros de herança em que somente uma parte dos filhos recebem parcelas de terra (Stoll, 2014, p. 164-211). Não há regras que determinam quem serão os herdeiros e diversos

[18] Esses pontos também foram observados por Ioris (2018, p. 15), Mahalem de Lima (2015, p. 122) e Arruti, Vieira e Silva (2019, p. 125-126).

[19] Vê-se também o uso da palavra "dono" e não "proprietário" entre sitiantes do Nordeste (Woortmann, E., 2009, p. 123), para quem "proprietários" são apenas os grandes fazendeiros da região, embora os sitiantes nordestinos tenham documentação regular de propriedade de suas terras.

fatores relativamente opacos vêm compor a decisão dos pais, entre os quais a presença do filho ou filha junto a eles e sua participação no trabalho da terra, mas não só; os conflitos intrafamiliares decorrentes desse processo são importantes (Stoll, 2014, p. 253-270; Stoll; Folhes, 2013).[20]

Para além do trabalho com a terra, a maioria dos homens caçam e pescam, e algumas mulheres pescam também. Há, entre os moradores, os que ocupam as disputadas vagas de trabalho assalariado em escolas e em postos de saúde que funcionam em cada comunidade: são professores(as), merendeiras, agentes de limpeza, agentes de saúde, enfermeiras. Há os construtores de barcos e canoas e há também os que são empregados temporariamente nos projetos de construção civil (de escolas e casas[21]), os que oferecem serviços de costura ou de conserto de bicicletas, de motos e motores, e os mais velhos, que recebem aposentadoria. A maioria das famílias integram programas federais de transferência de renda, como o Bolsa Família e o Bolsa Verde.[22]

Os moradores consideram, em geral, o conjunto de tarefas envolvidas no cultivo da mandioca ("abrir a roça", plantar, cuidar do roçado, colher) e na produção de seus derivados como bastante trabalhoso (para a produção de farinha é preciso: pôr os tubérculos de molho, transportá-los, descascá-los, ralar,

[20] Deborah Lima também observa, entre ribeirinhos do Médio Solimões, uma situação conflitiva e de pouca definição de regras de sucessão (Lima Ayres, 1992; Lima, 2004). Em Stoll e Medaets (no prelo), examinamos possíveis correlações entre as modalidades de transmissão de terras e de saberes no Tapajós.

[21] A partir de 2004, cerca de 2500 casas de alvenaria foram construídas na Resex Tapajós Arapiuns, no âmbito do Programa Nacional de Habitação Rural (Incra/MDA) – a partir de 2014, Minha Casa, Minha Vida Rural (ICMBio, 2014).

[22] Em 2019, o valor do Bolsa Família variava de R$ 89,00 a R$ 205,00 mensais por família (em função do número de filhos e da renda). O Bolsa Verde, no valor de R$ 300,00 por trimestre, é destinado a famílias que recebem o Bolsa Família e moram em áreas de proteção ambiental (como as Resex).

espremer a massa no tipiti,[23] peneirá-la e, enfim, torrar em forno artesanal, ensacar e transportar a farinha ensacada). Como também notou Florêncio Vaz (2010), se a venda de farinha fora da comunidade era comum até os anos 1990, as famílias que passam a ter acesso a outras fontes de renda tendem a reduzir o tempo dedicado à sua produção. De fato, todos afirmam que "antigamente" a produção da farinha era muito maior e é comum ouvir, em tom de lamento, que "hoje, o pessoal quase não faz mais farinha". No entanto, raros são os que efetivamente abandonaram a produção[24] e, atualmente, a maioria dos grupos domésticos[25] combinam uma produção de farinha em menor escala do que era o costume uma geração atrás e a compra de um complemento desse produto daqueles que ainda "põe roça grande".

Na região do Tapajós, como em quase todo o Norte do país, não existe refeição que não seja acompanhada pela farinha de mandioca. Equivalente ao arroz e feijão de outras regiões, a farinha é servida com caldo de peixe ou peixe frito, com todo tipo de carne, serve de "engana-fome" quando misturada só com água e sal (chibé), e pode acompanhar também o açaí. Além da farinha, são ainda extraídos da mandioca a tapioca e o tucupi (líquido fermentado, com o qual se faz um molho, adicionando pimenta), e fabricados o carimã (massa

---

[23] Cilindro de aproximadamente um metro e meio de comprimento e dez centímetros de diâmetro, tecido de talas de palmeira, em que se coloca a massa de mandioca ralada para ser espremida.

[24] Em 2010, de acordo com o recenseamento que realizei em campo, apenas 5 % das famílias de Pinhel não "punham roça" e produziam farinha. De acordo com relatório produzido pelo ICMBio (2014), 98 % das famílias da Resex tinham uma roça de mandioca em 2012.

[25] Seguindo a definição de Jack Goody (1962, p. 56), por grupo doméstico entendo um grupo de parentes que vivem próximos (mesmo que em casas diferentes) e participam de um sistema único de "produção, distribuição, preparo e consumo" de alimentos. No Tapajós, trata-se de um grupo de pessoas que partilham a exploração de uma mesma parcela de terra.

fermentada que serve para fazer biscoitos) e o tarubá (bebida alcoólica fermentada, servida em festas). É difícil, para não dizer impossível, imaginar a vida nessas comunidades sem o consumo dos diferentes derivados dessa raiz cujo cultivo tem origem indígena. Eles estão presentes no dia a dia e em datas festivas, são mencionados em músicas, em histórias orais, dão nome a programas de rádio.[26] De um ponto de vista simbólico, esses produtos podem, portanto, ser considerados como marcadores identitários, tanto para as pessoas que se reivindicam indígenas como para aquelas que não o fazem. Esse é o caso, aliás, para diferentes populações em toda a Amazônia (Fausto, 2012). O plantio, a manutenção das roças e a fabricação dos derivados da mandioca envolvem todo o grupo doméstico, e a participação das crianças em diferentes fases do trabalho é fundamental.

Se o trabalho na roça é considerado fastidioso, esse não é o caso da caça e da pesca. Como em muitos outros lugares, essas atividades são extremamente valorizadas e têm um status diferente das outras. Não se usa, por exemplo, a palavra "trabalho" para se referir a elas. Fala-se do trabalho na roça e com a farinha, do trabalho na construção de casas, dos diferentes trabalhos assalariados e fala-se, sem ânimo, das tantas "coisas de casa" a fazer. O tom é outro quando o assunto é caçar ou pescar. Em quase toda casa há um homem e às vezes também um adolescente que saem para caçar sozinhos ou a dois (em média uma vez por semana) e que pescam também sozinhos ou a dois (e com a mesma ou maior frequência). Algumas poucas mulheres vão também pescar com ajuda de um filho ou de uma filha. Durante meu trabalho de campo, somente uma mulher, viúva, caçava de maneira esporádica. As técnicas de caça mais usadas, ambas com uso de arma de fogo, são a caça "de espera" (o caçador escolhe um lugar – uma árvore frutífera, uma fonte de água – que

[26] *A Hora do Chibé* é um programa animado por Florêncio Vaz, na Rádio Rural de Santarém, e seu objetivo é a "valorização da história e da cultura amazônica, defendendo 'aquilo que é nosso' e 'aquilo que nós somos'" (Vaz, 2014).

Família na casa de farinha (Parauá, julho de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

Crianças descascando mandioca (Parauá, julho de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

sabe ser frequentado por determinadas espécies e aguarda que apareçam) ou a caça com ajuda de cachorros (os cães encontram e acuam a caça, o caçador a persegue). Quanto à pesca, pratica-se a pesca com vara, com rede e a pesca de arpão (pesca de mergulho). A pesca do pirarucu (*Arapaima gigas*) com lança, muito presente na região até os anos 1970, não estava mais sendo praticada nas comunidades durante meu trabalho de campo. As crianças ou jovens, quando não têm a sorte de serem convidados a acompanhar adultos em pescarias ou "atrás de uma caça", bebem com os olhos e os ouvidos as muitas histórias que falam desses momentos.

Esta breve apresentação geral feita, é preciso trazer algumas precisões metodológicas que informam o leitor dos caminhos que segui durante a pesquisa. Assim, descrevo a seguir como selecionei as localidades de estudo e como transcorreu o trabalho em cada uma delas. Em seguida, esclareço algumas especificidades da pesquisa etnográfica com crianças no Tapajós.

O desenvolvimento da pesquisa em cada comunidade

Os primeiros passos de uma pesquisa etnográfica são frequentemente marcados por uma mistura de escolhas e contingências. Em agosto de 2010, me instalei em uma casa alugada no bairro de Carauari em Alter do Chão, onde eu havia morado entre 2006 e 2008. Pensava fazer dali apenas uma base de trabalho, para onde retornaria a cada 15 dias ou a cada três semanas, após uma estadia nas comunidades. De fato, os dados recolhidos nessa localidade são mais pontuais, mas percebi com o tempo que eles não eram menos significativos. As pessoas circulam com frequência entre as diferentes comunidades da região (em torneios de futebol, festas, visitas a parentes) e também nas cidades, como Santarém, Itaituba, Manaus e Belém, o que permite pensar que as comunidades, assim como as pequenas e grandes cidades regionais, formam na verdade uma rede bastante conectada.

A inclusão de Parauá na pesquisa se deve justamente a essas múltiplas conexões entre as localidades da região, no caso através de um torneio de futebol. Amigos de Alter do Chão, torcedores da equipe dessa vila, me convidaram para acompanhar um jogo que aconteceria em Parauá. Depois da partida, acabei passando alguns dias nessa comunidade, na casa de um jovem casal, antes de ser definitivamente acolhida na família de Lidiana e Genésio,[27] pais de nove crianças, dentre as quais apenas o mais velho tinha saído para viver em Santarém.

Enfim, o que explica a escolha de Pinhel são as boas lembranças que eu tinha das conversas com Cássia, uma menina de 9 anos que conheci ali em 2006. Quando voltei a Pinhel em 2010, no entanto, Cássia, já com 11 anos, se comportava como a maio-

[27] Todos os nomes próprios apresentados neste trabalho são pseudônimos.

De volta da pescaria (Pinhel, agosto de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

ria dos "jovens",[28] raramente falava na presença de adultos. Fiquei hospedada na casa de seus avós, dona Neusa e seu Calistro, que moravam com uma neta de 13 anos e um neto de 17 anos.

No desenrolar da pesquisa, eu não procedi exatamente da mesma forma em cada localidade. Em Pinhel, fiz todos os recenseamentos exaustivos que serão apresentados ao longo do livro (perfil dos lares, percentual de pessoas que deixaram o local para viver nas cidades, crianças que não viviam com os pais, etc.). Nessa comunidade, busquei distribuir meu tempo de maneira equitativa entre as famílias. Já em Parauá, não me esforcei particularmente para circular em todas as casas. Eu me inseri na rede de relações de Lidiana, Genésio e das crianças da casa, construindo assim por arborescência (Olivier de Sardan, 1995) minha própria rede de interlocução. Se, em Pinhel, o fato de ter estado "um pouco na casa e na roça de cada um" me permitiu forjar uma visão panorâmica do cotidiano nessa comunidade, em Parauá o "mergulho na família" possibilitou a construção de uma relação mais íntima com meus anfitriões e com as pessoas próximas a eles. Os dados oriundos de cada uma dessas comunidades oferecem, portanto, perspectivas complementares.

Três foram minhas estadias em campo: de agosto de 2010 a janeiro 2011, de junho a setembro de 2011 e de junho a agosto de 2012. Em Pinhel e em Parauá, eu permanecia de duas a três semanas, sempre na casa das mesmas pessoas, a quem eu levava a cada vez uma cesta básica. Essas estadias eram intercaladas por uma semana ou dez dias em Alter do Chão, onde eu me dedicava prioritariamente à organização de anotações, escuta e classificação de gravações. As interações com os moradores dessa vila foram, dessa forma, menos sistemáticas e se inscreveram na minha rotina cotidiana (ida ao mercado, conversa com vizinhos, participação na vida social local, etc.).

---

[28] Categoria bastante ampla na qual os moradores incluem todas as pessoas que não são mais consideradas crianças e ainda não se casaram. Em geral, trata-se de meninos e meninas entre 11 e 20 anos.

Especificidades da etnografia com crianças no Tapajós

Os adultos no Tapajós não costumam se interessar pelos assuntos que ocupam as crianças, o que eles costumam chamar de "tolices de menino".[29] Eles querem, claro, saber onde estão as crianças de quem cuidam, e tentam, na medida do possível, se assegurar de que elas não façam nada que julgam perigoso ou errado. Mas não se ocupam com o conteúdo de suas conversas ou brincadeiras. Também não demonstram interesse por suas atividades escolares (notas, tarefas, conteúdos que estejam aprendendo), embora valorizem claramente a progressão formal da escolaridade.[30] Nesse contexto, meu interesse, como adulta, justamente por conversas e brincadeiras de criança, tinha algo de insólito a seus olhos. Em parte, minha antiga atuação junto às escolas justificava-o, já que viam uma certa continuidade em minhas atividades. "A Chantal trabalha com as crianças. Antes era pela Semed,[31] agora é pros estudos dela", explicou um jovem à sua tia de Manaus, de passagem pela comunidade. Mesmo assim, eu era frequentemente convidada a deixar de lado as "coisas de criança" para participar das conversas ou das atividades dos adultos. Só gradualmente me senti à vontade para recusar convites dos adultos (quando

[29] Essa atitude é relativamente comum, sobretudo em zonas rurais. Ver, por exemplo, Pires (2011). Vale precisar que, ao falar de crianças, refiro-me à faixa de 2 a 11 anos de idade. Os mais novos, crianças que ainda não andam de maneira autônoma, são chamados de bebês. Os mais velhos passam a se ver e a ser vistos como "jovens".

[30] Além dos esforços que fazem para poder enviar seus filhos para a cidade para continuar estudando, essa valorização se vê nas cerimônias de conclusão de curso que são organizadas para cada etapa da escolarização (educação infantil, ensino fundamental I, II e ensino médio). A entrega dos diplomas é feita na igreja católica e cada família compra ou manda fazer um vestido para as meninas e um "conjunto de calça social" para os meninos. Canudo na mão, depois de tirar uma foto na frente do bolo feito pela escola, comemora-se a conquista em família, cada um na sua casa, com bolo e refrigerante.

[31] Secretaria Municipal de Educação, nesse caso, do município de Belterra.

aceitá-los me impedia de participar de alguma atividade com as crianças que eu gostaria de acompanhar).

Quando as crianças são interlocutores importantes da pesquisa etnográfica, mesmo que, como era no meu caso, elas não sejam os únicos (nem mesmo os principais, já que não as estudei como um grupo à parte), é preciso estabelecer uma relação de confiança tanto com elas quanto com os adultos por elas responsáveis. Isso implica achar um "meio-termo", um espaço de ação que, ao mesmo tempo, pareça aceitável para os adultos do local e permita trocas regulares e relativamente espontâneas com as crianças. Construí, assim, uma relação com as crianças diferente daquela que os adultos na região tinham com elas. Participava das brincadeiras, permitia que me interrompessem, que decidissem o que íamos fazer, que pegassem meu caderno de campo para desenhar ou escrever. Ao mesmo tempo, não deixava de recusar alguns de seus convites para me concentrar, em determinados momentos, em conversas com adultos. Jogava, de alguma forma, "nos dois campos".

A presença de qualquer pesquisador em campo sempre introduz um certo grau de artificialidade nas relações e meu objetivo nunca foi o de me "tornar criança" entre as crianças, mas apenas de ser vista como um "adulto diferente" (Corsaro, 2003). Um adulto que lhes dava um grau de liberdade maior do que é costume fazer na região e que se interessava pelo que elas faziam. Mas era preciso dosar as permissões, pois elas incomodavam alguns pais que repreendiam, não a mim, mas às crianças: "Deixa a mulher, Éric! Tu vai pegar é uma peia…" As crianças foram rápidas em perceber que, na presença de outros adultos, era mais prudente não agir como agiam quando estávamos longe dos olhos deles.

Em 1989 é promulgada pelo Unicef a Convenção dos Direitos da Criança, e o interesse de pesquisadores de ciências sociais por crianças, que vinha aumentando desde o início do século XX, cresce, a partir da década de 1990, de maneira exponencial (Kehily, 2008). Um dos pilares da Convenção, o estímulo à participação

das crianças, a considerar a sua "voz", tornou-se também um eixo de preocupação recorrente nas pesquisas. Alguns trabalhos têm tentado desfazer o amálgama entre o caráter prescritivo que a participação ganha no interior do discurso em favor dos "direitos das crianças" e a participação efetiva (ou não) de crianças como objeto de pesquisa (Fonseca; Brites, 2006; Ribeiro, 2015). Outros têm questionado se essa abordagem, que busca sistematicamente captar a "voz das crianças", representa de fato e sempre um ganho para a pesquisa (Gallacher; Gallagher, 2008; Komulainen, 2007; Lewis, 2010; Spyrou, 2011). Ann Lewis (2010) e Sirkka Komulainen (2007) sugerem, por exemplo, que o fato de abordar certos temas com as crianças em conversas pode não somente ser pouco produtivo do ponto de vista da obtenção de dados, mas também pode ser intrusivo e constranger meninos e meninas. Além disso, diversos desses trabalhos lembram que os discursos infantis são forjados em contextos de relações de poder desiguais e que, como qualquer discurso, nem sempre são uma via direta para acessar suas percepções e pensamentos, ou para acessar percepções que seriam as "mais autênticas" (Spyrou, 2011, p. 152).

No Tapajós, não é comum pedir a opinião das crianças, mesmo quando o assunto lhes concerne diretamente. Consequentemente, quando o antropólogo (ou qualquer outra pessoa) o faz, isso manifestamente as coloca em uma situação desconfortável. Quando eu perguntava "o que você acha disso?", "você acha que fulano tinha razão de fazer isso ou aquilo?", etc., o que obtinha geralmente como resposta era o silêncio. As crianças olhavam para outro lado, riam, interrompiam a conversa ou simplesmente iam embora fazer outra coisa. Para considerar o "ponto de vista" das crianças com quem convivia, me pareceu sempre mais útil confiar na observação etnográfica, nas conversas informais e nos comentários espontâneos. Com o tempo de convívio longo que implica toda pesquisa etnográfica, estive presente em diversas situações em que as crianças expressaram, mais ou menos diretamente, suas opiniões, percepções, desejos, medos… A descrição e análise dessas situações são a espinha dorsal deste trabalho.

Quanto aos cuidados éticos, não havia ainda comitês de ética em ciências sociais ou procedimentos-padrão para as pesquisas dessa área quando realizei o trabalho de campo. Cumpri os passos necessários para obter, junto ao ICMBio, autorização de pesquisa "com seres humanos" em áreas de proteção ambiental. Apresentei, no início do trabalho, os objetivos da pesquisa às famílias que me hospedaram e ao conjunto dos moradores, em reuniões comunitárias e ao final da missa. No segundo ano da pesquisa, apresentei e discuti com eles os primeiros resultados. Cópias das fotografias aqui apresentadas (e de muitas outras) foram entregues em mãos a todos que nelas aparecem. Meus interlocutores adultos e, no caso das crianças, os pais ou responsáveis, concederam autorização escrita para o uso dessas imagens em publicações científicas.

Como é comum na antropologia, o vínculo que construí com essas famílias não se limita a uma esfera "profissional" e não terminou com o fim desse primeiro, e sem dúvida mais longo, trabalho de campo na região. Via WhatsApp, "agora que o celular pega na ponta da praia", ou no topo de uma antena abandonada de retransmissão, continuamos, na medida do possível e do desejo de cada um, trocando notícias, pedindo ajuda (eu com uma data que não lembro, um detalhe de uma história que ficou na página molhada do caderno de campo; eles com uma questão na elaboração do novo Projeto Político Pedagógico da escola, pedindo uma contribuição para o prêmio da festa junina daquele ano…) e alimentando, assim, a amizade.

Apresentação dos capítulos

Na primeira parte, "Fabricando filhos" (capítulos 1 e 2), abordarei a dinâmica das relações intrafamiliares no Tapajós, o que dará as bases para que, na segunda parte, as dinâmicas da aprendizagem sejam exploradas em detalhe. No primeiro capítulo, analiso a hierarquia que estrutura a relação entre membros

de diferentes gerações. Se no Tapajós a ordem de nascimento dos irmãos não implica prerrogativas ou deveres específicos, a obrigação de obedecer e de "ajudar" seus ascendentes, durante toda a vida, é fundamental. Existem inúmeros dispositivos que contribuem para a consolidação de um sentimento de dívida em relação aos pais e avós. Veremos ainda nesse capítulo que as crianças dessas comunidades dispõem também de razoáveis margens de liberdade e que elas se apropriam de cada centímetro delas. No segundo capítulo, descrevo os contornos locais da prática da "circulação de crianças" (Fonseca, 1995; Lallemand, 1993), ou seja, o costume de "dar" ou enviar temporariamente crianças para outros adultos que não seus pais, seja dentro da família ou fora dela. Meu ângulo de análise será o das aprendizagens favorecidas por essa prática.

Esse quadro apresentado, passo a tratar mais diretamente, ao longo da segunda parte, "Experiências de aprendizagem" (capítulos 3 a 6), das práticas de transmissão e de aprendizagem na região. As descrições serão entremeadas por discussões teóricas e por uma análise comparativa, considerando a abundante literatura existente sobre processos de "aprendizagem por participação" em diferentes partes do mundo.

No capítulo 3, acompanharemos um grupo de moradores durante um dia de trabalho no roçado. Veremos que a apropriação dos conhecimentos associados às atividades que ali acontecem depende da participação dos novatos nas tarefas, mas que essa participação não é estimulada pelos adultos. No capítulo 4, outras situações serão descritas e mostrarei que, além de não haver estímulos, as pessoas experientes (na maioria das vezes, adultos) colocam diversos obstáculos à participação dos novatos. Estes, contudo, não parecem ter qualquer ressentimento em relação a isso e tendem, na verdade, a perceber os empecilhos como desafios. O capítulo 5 tenta depreender os ensinamentos que essa modalidade de aprendizagem "apesar dos adultos" pode oferecer, mostrando que esse jeito de transmitir e de aprender, paradoxal à primeira

vista, só pode ser entendido à luz da cosmologia local. Proponho então uma comparação entre a caça e aprendizagem, e entre as figuras dos "donos" ou "mães" dos lugares (entidades guardiãs dos animais de caça e de lugares frequentados pelos moradores dessas comunidades) e as pessoas mais experientes (os "donos" dos saberes), sugerindo que eles se portam de forma análoga. Finalmente, no capítulo 6, os "donos", "mães" e outros "bichos" e seres encantados voltarão à cena, trazidos pelas narrativas das crianças. Contar e ouvir essas histórias é uma brincadeira espontânea e frequente entre as crianças. Elas retomam ali um repertório de narrativas que compartilham com os adultos, mas imprimem sua marca, inventando personagens e mudando tramas dessas histórias que não costumam ter um final feliz.

Parte I – Fabricando Filhos

Capítulo 1 – "Os filhos são a nossa riqueza"

Numa quarta-feira de novembro de 2010, todos no bairro de Carauari (Alter do Chão) falavam do acidente de Nelsinho. O jovem de 14 anos, filho de um marceneiro do bairro e seu assistente no trabalho, tinha perdido quatro dedos da mão direita num acidente com a serra elétrica na marcenaria do pai. No dia seguinte, como outros vizinhos, fiz uma visita à família. Nelsinho, a mãe e alguns irmãos estavam na sala e o pai, Wilson, me recebeu na varanda, perto de onde funcionava a marcenaria. Sem saber bem o que dizer, perguntei se precisavam de ajuda e disse o quanto sentia pelo ocorrido. Wilson começou sua resposta dizendo: "Pois é… Eu perdi meu melhor ajudante." Em seguida ele me tranquilizou dizendo que "de resto" a saúde do menino estava boa, que tinham sido bem atendidos no hospital, que eles iam "se virar".

Como veremos neste capítulo, Wilson está longe de ser o único no Tapajós a colocar em primeiro plano o papel de ajudante de seu filho. Para além do Tapajós, em contextos camponeses, a participação das crianças em atividades produtivas do grupo doméstico, participação pensada exatamente como "ajuda", é absolutamente comum – e fundamental. O caráter familiar do trabalho é, como se sabe, "o elemento central de uma lógica econômica própria do 'modo de produção' camponês" (Woortmann, K., 1988, p. 24), um "ponto comum" que liga diferentes realidades camponesas mundo afora e através dos tempos. É o que caracteriza e torna viável a atividade econômica das famílias e, assim, o modo de vida camponês. Essa lógica, que já se demonstrou não ser apenas econômica, mas também (e, talvez, sobretudo) moral (Bourdieu, 1962; Heredia, 1979; Woortmann, K., 1988), se imbrica numa concepção holista do

social (Dumont, 1983),[1] onde os interesses do grupo, no caso a família, habitualmente dirigida pelo pai, se sobrepõem aos interesses individuais de cada um dos seus membros. Se isso vale enquanto se vive do trabalho na terra, tratando-se de premissas morais, elas não deixam facilmente de ser operatórias quando famílias ou pessoas de origem camponesa partem de suas terras e se instalam em cidades (Delbos, 1982; Lima; Almeida, 2010; Scott, 2009) ou em pequenas cidades e vilas onde os vínculos com o mundo rural são diversos e profundos (como é o caso de Alter do Chão, onde vive a família de Nelsinho).

Entre diferentes grupos indígenas no Brasil, a contribuição das crianças nas atividades de cultivo da terra e em tarefas domésticas também é uma constante, embora ali essa participação não seja necessariamente pensada como uma "ajuda" e mais frequentemente tenha um caráter educativo explicitamente formulado pelos adultos (Tassinari, 2007, p. 16-18). Há inclusive, entre alguns grupos, o receio de que processos de escolarização que ocupem tempo demais das crianças e jovens acabem impedindo-os de acompanhar as atividades dos adultos, afastando-os assim do modo de vida local (Gallois, 2001, p. 31). De fato, diversos estudos que se interessaram mais de perto pelas práticas infantis indígenas insistem na indissociabilidade da participação das crianças em atividades produtivas de processos mais amplos de socialização e aprendizagem (Codonho, 2007, p. 60-65; Cohn, 2000, p. 60-72; Johnson, 2003, p. 38-90; Nunes, 2002, p. 73-79; Oliveira,

[1] Viveiros de Castro (2017, p. 260) resume assim as duas "imagens de sociedade" propostas por Dumont: enquanto a concepção individualista do social "se funda na ideia de contrato entre átomos individuais ontologicamente independentes: a sociedade é um artifício resultante da adesão consensual dos indivíduos, guiados racionalmente pelo interesse, a um conjunto de normas convencionais; [...] a concepção holista se funda na ideia de um todo orgânico preexistente empírica ou moralmente aos seus membros, que dele emanam e retiram sua subsistência".

2006, p. 242; Pereira, 2013, p. 64-69; Silva, 2013, p. 92-98; Silva; Gomes, 2015; Tassinari, 2008, 2015).[2]

Seja em contextos campesinos, seja entre indígenas, o que as crianças aprendem com essa participação nas atividades dos adultos não são somente saberes e habilidades técnicas (que, vale lembrar, tornam a permanência nessas comunidades ou aldeias uma alternativa possível quando a criança for um jovem adulto). Mas, além de técnicas e habilidades, ao participar das atividades que ocupam os adultos, as crianças aprendem um modo de se relacionar que respeita premissas morais fundamentais no processo de construção da pessoa próprio a cada população: aprende-se uma "ética da campesinidade" (Woortmann, K., 1988) e a "pegar o ritmo da aldeia" (Tassinari, 2015, p. 145).

No Tapajós, o dever de ajudar e servir pais e avós é uma dessas premissas morais estruturantes; ela não se restringe à infância, mas é um pilar das relações entre descendentes e ascendentes ao longo de toda a vida. Das crianças, espera-se que elas ajudem nas tarefas domésticas e nas atividades produtivas da família, que não interrompam as conversas "de adulto" e não os incomodem em suas atividades. Veremos que nessas comunidades há uma clara hierarquia entre gerações e também uma divisão sexual das responsabilidades cotidianas: cabe às crianças (e aos membros das gerações mais jovens de maneira geral) respeitar, obedecer e servir (esse é o verbo localmente utilizado) os mais velhos, assim como caberá principalmente às mulheres o trabalho doméstico e o cuidado e educação dos filhos e netos. Como resume Cleide (72 anos): "Filho, pra mim, não veio pra dar trabalho." Falando sobre sua neta de 11 anos, a avó sugere que a menina, que, segundo ela, está sendo desobediente com a mãe, seja

---

[2] Depreende-se desse conjunto de etnografias que a participação infantil em atividades produtivas em grupos indígenas é, em geral, mais livre e opcional que aquela mais comumente observada em contextos campesinos, onde a autoridade dos pais se impõe de maneira mais marcada. Um contraste se faz ver também nas práticas disciplinares: se entre indígenas punições são raras, entre camponeses elas são comuns.

enviada para morar com o pai: "Lá ela vai poder servir ele, cuidar da roupa, da comida..., ao invés de ficar aí dando problema pra mãe. E quem sabe ele não vai conseguir pôr um pouco de cabresto nela?"

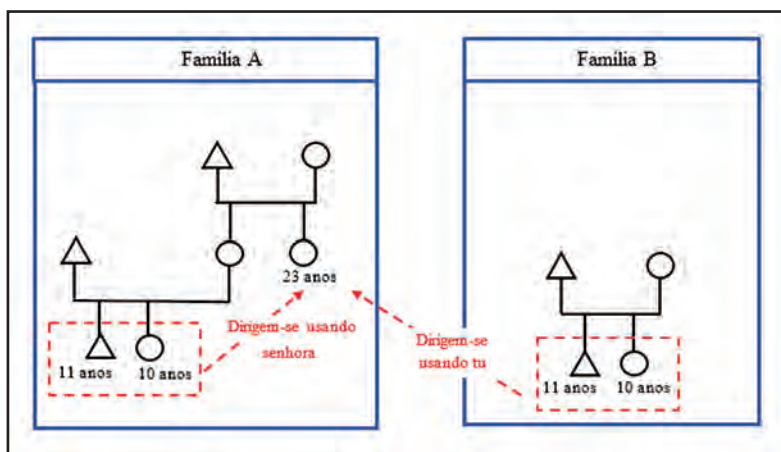
Neste primeiro capítulo, apresentarei os contornos da relação intergeracional entre os habitantes do Baixo Tapajós, relação onde a "ajuda" dos mais novos e a sua posição subordinada aos ascendentes são valores cardinais. Começarei descrevendo alguns marcadores linguísticos da deferência que se deve aos ascendentes: o uso dos termos de tratamento "senhor" e "senhora" e a prática de pedir a bênção. Os raros casos em que alguém hesita ou se nega a pedir a bênção serão descritos, pois são eles que melhor mostram a centralidade dessas práticas. Na sequência, abordarei o status de "ajudante" das crianças, tal como ele aparece nos discursos dos pais sobre seus filhos e na maneira como as crianças são postas para "ajudar" nas tarefas dos adultos. Por fim, descreverei as práticas disciplinares e os castigos físicos de que lançam mão os adultos na educação de seus filhos, e as estratégias de esquiva das crianças.

Regras da etiqueta intergeracional

"Por que eu tenho que chamar a senhora de 'senhora'?"

No Tapajós, os apelativos "senhor" e "senhora" são obrigatoriamente usados para se dirigir a seus ascendentes (pais, avós, bisavós, tios, padrinhos) e são também usados, mais amplamente, para se dirigir a pessoas que têm uma diferença de idade de aproximadamente 20 anos (ou seja, uma geração) com o locutor. Também podem ser usados, embora não sistematicamente, quando o locutor se dirige a alguém que ocupa uma posição que ele percebe como superior à sua (os comunitários costumam chamar de "senhor" os médicos, um técnico de ONG, da prefeitura). Quando não há essa diferença de idade e nem de posição social, mesmo ao se dirigir a uma pessoa desconhecida, será usado o pro-

nome de tratamento “tu” (ou, mais raramente, “você”).[3] Mas caso a pessoa seja um ascendente (um tio ou tia, por exemplo), mesmo quando a diferença de idade é pequena, prevalece a regra do uso de “senhor” e “senhora”, o que já é um indício do respeito que implica a relação com os ascendentes.

Assim, Aurilene (10 anos) se dirige à sua tia Solany (23 anos) usando “senhora” (e pede a ela sua bênção), enquanto outras crianças de idades próximas (por exemplo, Ana Paula, 10 anos e Felipe, 11 anos), que não têm vínculos de parentesco com Solany, usam “tu” para se dirigir a ela.

Crianças da mesma idade usam “tu” ou “senhora” para a mesma jovem mulher em função de seus laços de parentesco.
Esquema elaborado pela autora.

[3] A maioria das crianças me chamavam de “senhora” durante minhas primeiras semanas de campo. Progressivamente, aqueles de quem fiquei mais próxima começaram a intercalar os termos “senhora” e “tu”, sendo que o último era mais frequente quando não havia outros adultos perto de nós. Ao cabo de seis meses, todos me chamavam por “tu”.

Como em outros lugares onde se recorre a marcadores linguísticos que indicam respeito e/ou distância, como os termos "senhor" e "senhora" (ou o pronome de tratamento "vós"),[4] os fatores em jogo na escolha de uma ou outra forma de tratamento – qual sejam, a diferença de idade, de posição social e a proximidade ou distância entre o locutor e seu interlocutor – se sobrepõem e se influenciam mutuamente (Perret, 1970, p. 113). Quanto maior a diferença de idade, maior a percepção de que o interlocutor ocupa uma posição social superior, e, quanto menor o grau de proximidade ou de interconhecimento entre o locutor e seu interlocutor, maiores as chances de se recorrer aos termos "senhor" e "senhora" (ou ao pronome "vós"). No Tapajós, a proximidade decorrente do vínculo de parentesco não exime, no entanto, os descendentes de recorrer aos apelativos "senhor" e "senhora". Não se dirigir a seus pais usando "senhor" e "senhora" seria impensável, como se vê no diálogo que presenciei entre Vanise (34 anos) e sua filha Fabiane (10 anos):

> Fabiane: Mãe, por que a senhora não chama pra Chantal de "senhora"?
>
> Vanise: Eu não, minha filha, ela não tá tão velha pra eu chamar de "senhora".
>
> Fabiane: Mas por que então que eu tenho que chamar a senhora de "senhora"? A senhora não tá velha também…
>
> Vanise: Mas eu sou tua mãe!

Pedir a bênção

A prática de pedir a bênção é outro marcador linguístico da deferência que se deve mostrar aos ascendentes. Como também observou Flávia Pires (2011) no interior da Paraíba, no Tapajós todos os moradores, sejam eles católicos ou evangélicos, têm o costume de pedir a bênção. Ao acordar, junto ou substituindo o "bom dia", as

---

[4] Distinção entre *tu* e *vous* na língua francesa.

crianças pedem a bênção e dão suas mãos a beijar a seus pais (ou pais de criação) e a outros ascendentes que estejam presentes. Quando saem para a escola e quando chegam de volta, o fazem novamente. Os adultos continuam o gesto ao longo de toda a vida e mesmo quando falam por telefone se ouve: "A bênção, minha mãe/meu pai/minha madrinha/titio", ao que se responde: "Deus te abençoe, meu filho", "Deus te dê felicidade" ou "Deus te dê uma boa sorte". A padrastos e madrastas também se deve pedir a bênção, na maior parte das vezes, como se o vínculo de parentesco fosse o de tios/sobrinhos ("a bênção, titio", "Deus te abençoe, meu filho"), ou então sem especificar ("a bênção", "Deus te dê uma boa sorte").

Alguns jovens podem questionar essa prática, mas sem muita veemência. "Eles dizem às vezes que na novela ninguém pede bênção, então por que que eles vão ter que pedir?", me explicou dona Neusa (65 anos). "Deixa estar. Eu quero ver um deles não pedir mais!", ela mesma completa. Notemos que nesses casos não se tratava da recusa a pedir a bênção a uma pessoa determinada, mas um questionamento da prática de forma geral. Examinemos mais de perto casos em que alguém hesita ou se recusa a pedir a bênção a alguém em particular.

Em 2010 os pais de Tamires (9 anos) se separaram. Ela e os dois irmãos (6 e 12 anos) viviam com a mãe em Pinhel, e o pai vivia em Itaituba, onde passou a trabalhar como padeiro. Como a maior parte dos pais que conheci na região que deixam os filhos com suas ex-companheiras ou ex-esposas, o pai de Tamires não pagava pensão alimentícia. No início das aulas, a mãe da menina foi então até Itaituba para tentar obter algum dinheiro do ex-companheiro. Tamires me conta como foi esse encontro:

> Ele comprou coisa pro Jardel e pro Jefferson, pra mim ele não comprou, que o dinheiro não deu. Foi um videogame, roupa e mais um brinquedo. Uns cem reais. Pra mim ele não comprou nada, não. [...] Quando eu for da outra vez, ele vai ter que dar. Ele vai ter que dar, senão nós entra na Justiça. Pelo menos essas coisas, lápis, borracha, lapiseira, que a gente estuda, né? Da outra

vez, se ele não der nada pra mim de novo, eu também não vou pedir a bênção dele, não vou, não.

Diante do tratamento desigual entre Tamires e os irmãos, a menina pensa em não pedir a bênção ao pai numa próxima vez, se a situação se repetir. Mas, por ora, ainda não tinha agido assim. E, considerando as diferentes situações que observei, acho pouco provável que ela viesse efetivamente a fazê-lo. Parar de pedir a bênção aos pais (ou padrastos), na região, equivale praticamente a negar a relação e tornar a convivência impossível.

Algumas crianças mostravam-se reticentes em pedir a bênção a seus padrastos. Cauã (4 anos), por exemplo, recusou-se a fazê-lo com novo marido da mãe. "Essezinho, quando ele mete na cabeça, não tem quem tire. Pra bênção foi igual. Ele disse que não ia, que não ia, e não pediu, não…", me explicou a mãe de Cauã. Se a relação entre o menino e o padrasto, na percepção da mãe, nunca tinha sido fácil, diante dessa recusa, depois de um mês de coabitação, ela achou que não era mais possível que ele ficasse morando com o novo casal e confiou Cauã à sua avó: "Não teve jeito mesmo", concluiu.

Quando se trata dos pais e avós, não observei nenhum caso de recusa. Apenas dois de meus interlocutores, que não viviam com suas mães biológicas e tinham relações extremamente complicadas com elas, me contaram ter titubeado em pedir a sua bênção. Trata-se de dona Rosário e Jair (55 e 37 anos, respectivamente, em 2010). Suas histórias são interessantes pois mostram até que ponto essa saudação reverencial – e a relação hierárquica que ela pressupõe – estão enraizadas nos costumes locais.

Dona Rosário

Dona Rosário me contou que a mãe, Virgínia, não era "boa da cabeça". Quando Rosário tinha 6 meses, Virgínia teria deixado a bebê em cima de um monte de palha, do lado de um ramal (trilha de caça). Um caçador teria então encontrado e reconhecido a criança: "Mas isso é a filha da Virgínia! Mas como que ela

deixa essa criança aqui, por conta de bicho levar?" Ele teria decidido entregar a menina para dona Mercedes (cunhada do caçador e irmã de Virgínia), que não tinha filhos e teria ficado muito feliz de "ganhar" uma criança dessa forma inesperada. Nos dias seguintes, dona Mercedes escondeu Rosário em casa enquanto Virgínia a procurava por todos os lados. "Quem manda deixar a menina por aí? Bicho levou", teria dito dona Mercedes na época.

Dona Rosário cresceu na casa de dona Mercedes e foi só com 10 anos de idade que ela reencontrou sua mãe biológica frente a frente: "Porque nós fomos lá no puxirum de uma outra irmã delas, a finada Evarista, irmã dessa que me criou também. Aí, nós fomos lá. Lá ela estava, a dita a minha mãe [risos]." Dona Rosário continua contando o encontro:

> Pois olha, ela criou raiva de mim, que quando disseram que eu era filha dela, que teve gente que contou pra ela, né?, ela ficou com raiva de mim, quase que ela me cortava! É, ela correu atrás de mim com um terçado pra me cortar. Aí eu corri pro lado da mamãe [dona Mercedes]. E o pessoal: "Virgínia, não faz isso!" Aí, ela parou. E sempre era assim.

Quando perguntei, dona Rosário disse não entender por que sua mãe biológica tinha ficado com tanta raiva dela: "Eu não sei, não sei. Talvez ela pensou assim que me tomaram dela, né? Talvez ela pensou 'não, se ela tá com outra, eu vou matar ela!' [risos]." Foi apenas depois que dona Rosário se casou e teve seu primeiro filho que a relação entre elas se apaziguou. Dona Rosário relata esse primeiro encontro sem conflito, durante o qual o pedido de bênção foi um momento importante:

> Foi a primeira visita dela, né, aí ficou aquele silêncio. Ela disse logo chegando que não vinha mais de…, que não queria mais briga. Aí, tá. Aí eu servi um café. Mas ficou todo mundo calado, aquele silêncio! [risos]. Foi só quando ela já tava pra ir embora que eu tomei coragem de pedir a bênção dela. Minha mão, vixe,

> minha mão tremia! Mas pedi. Aí depois as outras vezes já não, já foi tudo normal, ela vinha, parava aqui comigo, via os meninos tudinho.

Mais tarde, prova da "normalização" das relações, quando Virgínia ficou doente por mais de um ano, dona Rosário visitava-a com frequência e enviou uma de suas filhas para morar e cuidar da avó. Dona Rosário também se ocupou na velhice de dona Mercedes, de quem ela permaneceu vizinha toda a vida.

A partir do primeiro encontro e desse primeiro pedido de bênção, portanto, a relação ganha um contorno mais "normal", como disse dona Rosário, ou seja, na medida do possível, cada uma tentou agir de maneira próxima ao que é considerado normal para as relações entre mães e filhos na região. A mãe de dona Rosário passa a lhe fazer visitas e acompanhar o crescimento de seus netos. Dona Rosário e suas filhas lhe ajudam quando ela fica doente. A bênção é pedida em cada encontro.

Jair, como veremos, parece considerar que o "normal" no seu papel de filho é oferecer ajuda para sua mãe nas diversas situações em que ela mostrou precisar.

Jair

Fugindo da grande seca que atingiu o Nordeste do Brasil em 1915, os avós de Jair migraram para a Amazônia. Instalaram-se em Manaus, onde o avô encontrou trabalho na construção civil. Foi nessa cidade que os 8 filhos do casal cresceram (6 meninas e 2 meninos) e, jovens adultos, "se viraram" para encontrar meios de sobrevivência ("pobre, né? Uma vai trabalhar em casa de família, outras foram saindo, outras arrumando marido"). Segundo Jair, Claudete, sua mãe, a quem ele chama de mãe biológica, era muito bonita. Quando ela tinha 17 anos, ela "entrou pro lado da prostituição". O pai de Jair era seu cafetão: "Ele mandava ela ir fazer programa e ficava em casa, quando ela não trazia dinheiro

pra ele, ele batia nela. Era assim." Em 1972, Claudete engravidou e três meses após o nascimento do bebê (Jair), ela o colocou em uma lixeira próxima à casa dos avós. Estes ouviram o choro e recolheram a criança.

Alguns meses depois, Jair foi entregue a Anete, uma tia (irmã de Claudete) que morava em uma comunidade do Baixo Tapajós. Ali ele viveu até a idade adulta. Quando Jair tinha 5 anos, Anete e ele encontraram inesperadamente Claudete em Itaituba. Anete tinha vindo (com Jair) até ali para fazer compras e descobriram que Claudete estava morando na cidade. As duas irmãs se cruzaram na feira. Claudete vivia ali com sua segunda filha, que tinha 2 anos na época, e, pelo que se lembra Jair, ela "tava numa situação de vender o almoço pra comprar a janta". Anete decidiu então levar Jair para conhecer sua mãe biológica, e Jair descreveu-me assim o encontro:

> Chegou lá, ela tava numa casa, né? Aí, nós batemos, ela abriu a porta, eu me lembro bem. Aí minha mãe, essa minha mãe adotiva, ela começou a insistir pra mim tomar bênção. Humm, mas quando… E, nisso, ela me deu o dinheiro, mil cruzeiros, que era pra eu dar pra ela, mas do que que eu sabia? Eu não sabia de nada, não, eu era uma criança. Aí quando nós entramos, foi que pelejou pra mim tomar bênção. E eu rodeava, e a mão pra trás, e era aquela coisa, e aí até que enfim eu levei a mão e ela me abençoou… Ah, rapaz, quando ela me abençoou, ela caiu no choro, né? Aí, logo em seguida, eu puxei o dinheiro e dei pra ela, aí pronto, aí sim que ela se acabou chorando. Aí passou. Conversamos e tal, aí foi quando ela disse que ela nunca mais queria abandonar os filhos dela e tudo mais. E criou já mesmo essa minha irmãzinha…

Jair e Anete mantiveram contato esporádico com Claudete. Jair, já adulto, foi viver alguns anos em Manaus e conseguiu um terreno dentro de uma invasão. Claudete tinha também voltado a morar em Manaus e ouviu dizer que seu filho estava na capital. Ela chegou então uma noite na casa de Jair sem pré-aviso,

de caminhão, com todas as suas coisas. Jair diz tê-la recebido bem e logo depois ter conseguido para ela também um terreno na invasão, "no nome dela tudinho". Nesse terreno, com ajuda de um tio (irmão de Claudete), ele construiu para ela uma casa. Dali por diante, "várias vezes, o que eu pude fazer por ela eu fiz. E faço até hoje o que for necessário. Porque, apesar de tudo, é minha mãe, né?" Quando voltou para a região do Baixo Tapajós, Jair começou a fabricar canoas e à medida que seu negócio prospera ele conta que sempre "manda uma ajuda, um dinheirinho pra ela [para Claudete]. [...] Porque a vida dela parece que não se ajeita. É sempre naquele sistema, dia tem, dia não tem."

Diante da distância e dos conflitos que separavam Jair e dona Rosário de suas mães, o "reencontro" parece ser coroado com o pedido de bênção, que provoca forte emoção: dona Rosário sente sua mão tremer, Claudete chora copiosamente. De fato, tanto no relato de Jair como no de dona Rosário, o primeiro pedido de bênção é um momento-chave, e se vê até que ponto essa prática é indissociável da relação parental no Tapajós. Pode-se dizer que pedir a bênção significa reconhecer o laço parental – mesmo quando essa relação é extremamente frágil. Pedir a bênção equivale a dizer (ou admitir) "eu sou teu filho, tu és minha mãe/tu és meu filho, eu sou tua mãe" e a renovar simbolicamente o engajamento com os compromissos implícitos nessa relação. A bênção vem então abrir, simbólica e praticamente, a possibilidade de um futuro para a relação. Sem ela, não há relação possível.

Para continuar a examinar a forma como os moradores da região concebem as obrigações morais implicadas na relação parental e o vínculo filial, proponho, na sequência, analisar a sua concepção do papel das crianças, e de seus filhos em particular.

Crianças na economia doméstica

"Teus filhos vão te servir"

Nas muitas conversas ou entrevistas que realizei com mães e pais sobre seus filhos, a primeira e mais recorrente característica que os pais apresentavam, cheios de orgulho, era a de seus filhos como ajudantes eficazes, "esses meninos? São bons demais, eles ajudam em tudo! Deus defenda", "hoje em dia eles nem deixam mais eu com o pai deles fazer as coisas, tudo é eles que querem já fazer". É o que diz também Lidiana (43 anos, mãe de nove filhos):

> Esses meus filhos, Chantal, eles são muito bons. Olha esse mais velho, o Eládio. Eu e Genésio, a gente ia pra roça e eu dizia pra ele: "Meu filho, você limpa tudo aqui a casa, faz comida pra ti, pros teus irmãos tudinho, dá de comer pra eles e deixa um pouco pra mim com teu pai. Dá banho neles que quando eu chegar, quero tudo arrumadinho." E nós chegava, Chantal, e tava tudo direitinho como eu tinha falado!

Nem a inteligência, nem o fato de serem doces, afetivos, bonitos, ou de terem bons resultados na escola: nenhum desses aspectos aparecia de maneira espontânea em seus discursos. A cada conversa, em se tratando de seus próprios filhos ou referindo-se a crianças de uma maneira geral, a capacidade das crianças de ajudarem nas tarefas de casa ou da roça era enaltecida. E o inverso, conjurado: "Uma criança assim de uns 10 anos que não sabe arrumar [a casa], ou ao menos fazer um café… Ave Maria, Deus o livre!", diz dona Arlinda (48 anos). Ela explica também a importância da presença de seus seis filhos na roça:

> Eles vêm porque nós precisando pra buscar uma água, eles vão. Pra tirar uma mandioca, um vai arrancando, um vai descascando, outro coloca n'água. Aí, quando for tempo de torrar, um vai pra fogueira cuidar da mandioca, um vai tirar lenha, é assim…

Isso não significa que as crianças sejam forçadas a fazer as tarefas ou que elas não tenham prazer em realizá-las. Elas intercalam a ajuda com brincadeiras – um pulo no igarapé (riacho), juntar uma semente diferente, pegar frutas – e muitas vezes tornam a própria realização da tarefa lúdica (fazem pequenas competições entre si, gozações, contam histórias). A responsabilidade de auxiliar útil – e mesmo indispensável – não se opõe necessariamente aos desejos infantis. É claro que às vezes também as crianças não querem fazer o que lhes ordenam ou pedem seus pais. Estratégias de esquiva (mais que a de negociação) coexistem com as práticas disciplinares utilizadas pelos adultos; eu as abordarei mais adiante. Contudo, na maior parte do tempo as crianças do Tapajós ajudam sem reclamar. Afora a diversão que elas possam ter nesses momentos, elas parecem também ter entendido que o espaço de negociação com seus pais é bastante restrito.

Meninos vão lavar as panelas no rio (Pinhel, agosto de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

Marliane (12 anos), por exemplo, adora jogar futebol e sua presença é disputada quando se formam os times. Mas ela é a filha mais velha de Marlene e Gedson, e braço direito da mãe nas atividades domésticas. Tem, portanto, menos tempo livre que outras crianças. "Quando eles [outras crianças] tão brincando de bola, eu tô trabalhando com a mamãe, aí depois que é que eu vou brincar", ela me explica. E quando pergunto: "Mas se você pudesse, gostaria de ir jogar?", ela me responde, realista: "Eu tenho primeiro que ajudar a mamãe, depois eu vou."

As atividades ao ar livre suscitam mais entusiasmo da parte das crianças que as tarefas domésticas. "Ah, quando a gente fala de ir pra roça, ninguém quer ficar, tudo quer vir!", diz dona Arlinda, fazendo referência a seus filhos. Além da reunião familiar que a ida à roça implica, as crianças têm outros motivos para gostar dessa atividade. As roças ficam em parcelas de terra chamadas "centros", que podem ficar de meia hora a duas horas de caminhada das casas. As crianças só têm autorização para percorrer esses caminhos nessa ocasião (ou quando são enviadas para levar almoço a familiares que trabalham no "centro"). E, caminhando, elas brincam, correm na frente dos adultos ou ficam para trás em grupinhos de conversas e cochichos, buscam árvores frutíferas, colhem frutas, escutam animais, exploram. Além disso, nos "centros", é comum que haja um igarapé, para onde elas se precipitam assim que os pais permitem.

Do ponto de vista dos adultos que se beneficiam de sua ajuda, é inquestionável que a colaboração das crianças tem um papel prático e econômico importante.

Como Dona Aracy (51 anos) me explicou:

> Eu, olha, eu tive nove filhos, né? Mas eu não me arrependo, não, porque eles me ajudam muito, sabe? Nós, a nossa riqueza são os filhos. Porque a gente não tem salário, mas a gente trabalha, Deus dá a saúde e a gente vai vivendo com a ajuda dos filhos da gente, né?

Dona Aracy refere-se ao tipo de trabalho nas comunidades, "sem salário", onde a atividade de cada um não é remunerada, mas insere-se numa economia doméstica baseada no trabalho familiar. A participação de cada um contribui para o bem-estar da família, como reflete dona Salete (52 anos, mãe de nove filhos), aliando a importância da obediência com a capacidade de ajuda dos filhos:

> Um pai, uma mãe, a gente tem que obedecer, Chantal… faz bem pra família. Olha, porque senão eu tava, olha, despregada aqui, sozinha, tinha tudo ido embora… Mas não, tão tudinho aqui perto de mim. E quando eram pequenos, iam buscar água, era um monte de filho, de repente enchia uma caixa de água.

Cassiane (13 anos), já compreendeu bem essa lógica: "Tu tem que ter filho, Chantal, porque teus filhos vão te servir." O verbo "servir" aparece de maneira recorrente na fala de meus interlocutores. Dona Risomar (72 anos), por exemplo, confessa que não gosta muito de cozinhar. Quando sua filha Dorinha (23 anos), que mora em Aveiro, vem passar alguns dias com ela durante as férias, ela comemora: "Ah, chegou minha cozinheira!", e explica:

> Aqui em casa foram sempre minhas filhas que cozinharam, sempre elas que ficam na cozinha. Quando elas não estão, aí não tem jeito, eu tenho que ir pra cozinha, porque ninguém não tem empregado, né?, então tem que ir. Mas elas chegando, elas é que vão me servir. Foi assim todo o tempo, desde que elas tavam do tamanho, chegando na altura do fogão.

O vocabulário usado por dona Risomar nesse diálogo é significativo: as filhas a "servem" e, na impossibilidade de ter um "empregado", elas cumprem as tarefas menos apreciadas. Quando filhos, filhas e netos ainda fazem parte do grupo doméstico de seus pais ou avós (ou seja, quando moram perto e cultivam a mes-

ma terra, que pertence[5] aos pais ou avós), as mulheres da geração mais nova assumem sistematicamente a responsabilidade pelas tarefas domésticas. Mesmo quando elas já são casadas, moram em suas próprias casas e têm um salário que as permite não depender economicamente de seus pais.

Assim, na casa de dona Neusa (65 anos, aposentada), é a filha Neideci (33 anos, diretora da escola da comunidade e que mora em uma casa vizinha à de sua mãe) quem cozinha todos os dias para as sete pessoas que vivem nas duas casas: dona Neusa, seu marido (seu Calistro, 72 anos) e os dois netos que moram com eles (Gleice, 13 anos, e Pedro, 18 anos), Neideci, seu marido e a filha do casal (Cássia, 11 anos). Todos comem diariamente na cozinha de dona Neusa. Cássia e Gleice dividem entre si as tarefas de limpeza (varrer as duas casas, lavar a roupa)[6] e os dois casais contribuem com as despesas de alimentação. Todos trabalham também nas terras de dona Neusa e seu Calistro.

Em uma situação mais típica de dependência econômica, Rosa (28 anos), separada de seu marido e mãe de cinco filhos, vive na casa de sua mãe, dona Neide (53 anos, viúva). Todos trabalham na roça que pertence à dona Neide e, além desse trabalho, é Rosa, com ajuda de sua filha mais velha (de 9 anos), que é responsável pela preparação das refeições e pela limpeza doméstica.

Comportar-se de maneira a não "dar trabalho" a seus ascendentes e, ao contrário, ajudá-los em suas diversas tarefas, ou seja, servi-los, é uma atitude aprendida durante a infância. Para além da sua utilidade imediata, meus interlocutores mencionam também o valor educativo dessa ajuda das crianças, como um hábito que cada um, e sobretudo as meninas, deve adquirir para seu próprio bem. Lidiana (43 anos), por exemplo, explica:

---

[5] Como descrito na introdução, a propriedade aqui não é a propriedade "no papel", mas a costumeira.

[6] Lavar a louça é uma tarefa compartilhada por todos. Ao final de cada refeição, cada um lava seu prato. As panelas, no entanto, ficam a cargo das mulheres da casa.

Neideci na cozinha (Pinhel, agosto de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

> Tem que dar alguma coisa pra fazer em casa. As menorzinhas [6 e 7 anos] eu coloco elas para fazer assim, coisa mais leve, né? Dobrar a roupa, lavar as calcinhas delas. A roupa, o grosso já é as maiorzinhas [10 e 13 anos]. É, eu digo para elas, porque às vezes quando elas saem por aí, quando elas forem assim na casa dos outros, né?, aí elas já sabem fazer alguma coisa [...]. E também porque uma hora elas vão ter a casa delas também. Aí tudo isso é importante elas já saberem, já se acostumarem.

A justa medida da ajuda e os pais que "exageram"

Os adultos na região se preocupam também com a quantidade e a natureza dos serviços executados pelas crianças. Assim, até os 13 ou 14 anos, é raro que estas façam atividades consideradas como "trabalho pesado": derrubada de árvores e queimada para abertura de roças; transporte de peso acima de 20 kg; "escaldar a farinha" (mexer durante a sua torrefação, o que exige gestos experientes para não queimar a farinha ou deixar formar grumos e que expõe quem a realiza ao calor do forno). No entanto, há pais que, segundo a percepção dos próprios moradores, "exageram" e dão aos seus filhos tarefas que a maioria na comunidade considera inadequada para crianças. Como explica dona Neide (53 anos):

> Tem pai que é assim, exagera, né? Dá todo tipo de trabalho pesado, vai pra roçado grande cortar pau... credo, aí tá escravizando a criança. Olha, a Josefa, ela botava a filha dela da colônia com um saco de macaxeira – sabe, um saco é um saco, né?[7] – dali pro rumo da beira [do rio]. Aí já é exagero.

Os pais que deixam a criança ou jovem faltar muitos dias na escola para ajudar no trabalho da roça ou que não permitem que as crianças tenham tempo livre também são criticados.

[7] Um saco com raízes de mandioca pesa entre 30 kg e 50 kg. A saca-padrão de farinha pesa 60 kg.

Durante as jornadas de trabalho que eu pude acompanhar, não vi crianças com menos de 12 anos realizarem esse tipo de tarefa considerada "muito pesada" ou então terem uma quantidade de responsabilidades que as impedisse de ter momentos de liberdade. Em um dia de trabalho típico, as crianças com menos de 7 anos recebem tarefas pontuais (ir buscar ou levar algum objeto ou dar um recado, lavar utensílios, varrer um cômodo, etc.), o que toma delas, na maior parte dos casos, duas ou três horas por dia além do período escolar. Essas tarefas podem, no entanto, ser pedidas a qualquer momento e interrompem com frequência as brincadeiras das crianças. Na maior parte das vezes, serviço feito, elas retomam o que faziam antes e podem ocupar o resto de seu dia livremente, com a condição de não perturbar os adultos e não fazer nada que seja considerado perigoso – ou não fazê-lo ao alcance da vista dos pais ou irmãos mais velhos. As responsabilidades aumentam conforme a idade, e crianças entre 7 e 11 anos já podem facilmente passar a metade do seu tempo fora da escola fazendo tarefas dadas por adultos (descascar a mandioca, lavar louça, lavar roupa, ajudar na cozinha, etc.). A partir dos 12 ou 13 anos a proporção se inverte e as tarefas passam a tomar a maior parte de seu tempo.

Práticas disciplinares[8]

O lugar dos castigos físicos

As crianças no Tapajós não subscrevem passivas às ordens e injunções dos adultos. Como em qualquer outro lugar, elas testam os limites dos mais velhos. Quando lhes são dadas tarefas de que não gostam ou não querem fazer naquele momento, tentam se esquivar. Se raramente negociam, me parece, é porque os adultos não dão espaço para isso; pouco toleram obje-

[8] Esta seção retoma muitas ideias apresentadas em Medaets (2013), ampliando e modificando alguns pontos.

ções, discussões a respeito do que pedem. Quando confrontados com "aprontamentos" das crianças, os adultos vão ralhar (dar broncas) e, em última instância, é um castigo físico o que aguarda o desobediente.

O recurso que meus interlocutores fazem às punições corporais (bater, espancar, beliscar, "descer a taca"…), e como eles o explicam, difere drasticamente do lugar acordado a essas práticas em muitos grupos indígenas no Brasil, onde há uma célebre tolerância dos pais com relação aos filhos (Tassinari, 2007, p. 12). Esse contraste é aliás indicado por alguns de meus interlocutores que trabalharam como professores entre os Munduruku. Como abordarei na conclusão do livro, esses professores do Tapajós ficavam verdadeiramente horrorizados com o que consideravam um extremo laxismo dos pais e mães Munduruku. É ainda interessante notar que, se a pedagogia nativa de muitos povos indígenas brasileiros parece excluir a ideia de punição (não somente corporal), flagelos são comuns em rituais de crescimento e amadurecimento, mas eles não têm ali a função de corrigir ou mostrar a desaprovação dos adultos sobre o que foi feito. Philippe Erikson (2011), por exemplo, descreve um ritual entre os Matis (povo de língua pano, vivendo no Amazonas), durante o qual os espíritos *mairiwin* vêm bater nas crianças (a partir de 2 anos) com varas de bambu (da espessura de meio centímetro aproximadamente). Suspensas no ar por adultos que, rindo, as seguram pelas mãos e pelos pés, as crianças recebem as varetadas por alguns minutos, o que os Matis acreditam ter um efeito tonificante e ser um ótimo antídoto contra a preguiça. A brutalidade dos *mairiwin* não é, portanto, pensada como uma punição ou uma consequência de atos repreensíveis feitos pelas crianças, mas como um estimulador do crescimento e do vigor (Erikson, 2011, p. 120).

Já no Tapajós, os castigos físicos são explicitamente pensados como corretivos, como punições. Os moradores consideram legítima e necessária a possibilidade de recorrer a eles – o

que os coloca em divergência com a lei[9] – mas mostrarei que eles acreditam que esse recurso deve ser excepcional.

Antes de descrever algumas dessas práticas, vale explicitar a quem cabe aplicar punições corporais em uma criança no Tapajós. Como a responsabilidade pela guarda e pelo cuidado das crianças cabe sobretudo às mulheres, as punições são frequentemente aplicadas pelas mães, avós ou irmãs mais velhas. A maioria dos homens que falaram sobre o assunto disseram, aliás, ser "contra esse negócio de bater", posição sem dúvida mais fácil de sustentar por quem pouco participa do cotidiano educativo das crianças (os pais não são ausentes da educação e disciplinamento das crianças, mas participam claramente menos que as mães). Pessoas que não pertencem à família da criança não a castigam fisicamente, a não ser que sejam seus responsáveis (por exemplo, quando uma criança vai morar na casa de um parente ou de um conhecido da família para estudar na cidade).

"Emperreados" ou teimosos: punições diferentes em função da idade

No Tapajós, as crianças que ainda não andam de maneira autônoma (até 2 ou 2 anos e meio) são chamadas de bebês, e considera-se que elas não são ainda "entendidas" ou "entendidinhas".[10] Assim, para meus interlocutores, até essa idade, a criança não tem muita consciência do que faz. As punições

[9] A lei nº 13.010/2014, conhecida como Lei da Palmada, foi instituída no Brasil em junho de 2014 e proíbe todo castigo físico aplicado a crianças, estipulando "o direito da criança e do adolescente de ser educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante" (Brasil, 2014, art. 18-A).

[10] Ser "entendidinho" é uma qualidade relativa ou processual, indicando não uma idade fixa ou transformação marcante, mas, sobretudo, uma direção de desenvolvimento que poderia ser descrita como a de uma ampliação da consciência de si, do ambiente físico e social e de suas regras. Lancy (2014, p. 154-190) usa a expressão *making sense* para indicar, numa perspectiva comparativa, que a maior parte das sociedades faz uma distinção similar entre duas fases na infância, antes da adolescência.

visam então a passar um recado corporal imediato: indicar uma ação inadequada, um lugar onde não podem ir, um objeto em que não podem mexer.

Por exemplo, Jucilane (11 meses) brinca na cozinha em torno dos adultos. Um objeto atrai sua atenção: é um saco de farinha de mandioca, no chão. Jucilane se aproxima e tenta alcançar a farinha. Sua avó vê e bate forte em sua mão, Jucilane chora, a avó diz em voz alta que aquilo não é "brinquedo de criança". Jucilane chora ainda um ou dois minutos, ninguém a consola.

Cenas como essa ocorrem frequentemente e com objetos de uso variado: instrumentos de trabalho, um porta-retratos, um caderno da irmã mais velha… Mesmo que todos saibam no que ou onde não querem que bebês e crianças pequenas ponham as mãos, esses objetos não são colocados fora do alcance deles. A organização de uma casa com crianças pequenas não é diferente de qualquer outra e os objetos não são deslocados para evitar que os pequenos tenham acesso. Cabe à criança aprender no que pode ou não mexer e não ao adulto organizar o ambiente para limitar acessos ou evitar perigos. E a punição física é usada para garantir esse aprendizado. Como se pode facilmente imaginar, rapidamente as crianças pequenas entendem as "regras do jogo" e, na maior parte das vezes, um olhar será suficiente para evitar um gesto indesejado.

Nas entrevistas, a firmeza dessas primeiras correções é apresentada pelas mães como fundamental. É como se elas "dessem o tom" da relação, indicando claramente a ordem hierárquica e permitindo, assim, evitar punições futuras. Como diz dona Salete (52 anos): "Você acha que vai educar depois que ele vai se entender, que já tiver crescidinho? Besteira, manazinha… Porque tem um dizer popular muito verdadeiro que diz assim: 'Se você não bate e não faz chorar a criança enquanto criança, você é que chora depois.'"

Há também banhos de plantas que servem para acalmar as crianças pequenas e ajudar a torná-las obedientes – usam-se folhas de mucura-caá (*Petiveria tetrandra*), pião roxo (*Jatropha gossypifolia*) e capitiú (*Siparuna guianensis Aubl.*). Dona Neusa (65 anos) me

conta que depois de já ter tentado esses banhos, sua filha mais velha, com 2 anos de idade na época, não cedia: "Aquilo era um perigo de emperreada. Era todo dia, quando ela se acordava já era gritando e chorando…" Seguindo os conselhos de sua mãe, dona Neusa então me conta ter encontrado o "remédio" para o "emperreamento" da filha:

> Peguei um galão, que tinha em casa aqueles galões de água grandes, que a gente ia buscar lá na beira, enchi de água e deixei, na sombra, pra ficar bem fria. Aí quando foi de manhãzinha ela começou, chorando e aquilo batia o pé… Puxei ela para o terreiro, botei ela sentada, fui buscar o paneiro, botei em cima dela e mandei o irmão segurar, né? E joguei a água, fui derramando aquilo nela. E ela gritava. Aí terminou, tirei o paneiro, e aí que ela foi ficar enfezada mesmo. Rolou naquela lama que coisou na terra, ficou só lama. Aí ela chorou, chorou… E eu fazendo o café para os outros. Aí ela chorando, eu disse assim pros outros, os irmãos: "Vocês não vão agradar ela, porque é pior." O pai e a mãe bater na criança e depois agradar, pronto, aí perde a autoridade, é só o que ela quer: "Ah, a mamãe me dá e depois ela vem agradar, né?" Tudo isso aí minha mãe me falava. Aí ela chorou, chorou, chorou, toda suja de lama. Aí eu dei café para os outros, aí ela parou de chorar. Tava lá sentada, aí ela levantou, parou de chorar, me pegou e disse: "Mamãe", ela falava bem, 2 aninhos só, mas falava bem: "Mamãe, eu não vou mais chorar agora." Olha… "Você não vai mais chorar? Pois é, então se você chorar você vai pegar de novo esse banho", e ela: "Não, mamãe." Olha, foi um remédio. No outro dia ela se acordou bem, veio para a mesa tomar café com os irmãos. Olha, tá aí, olha, a Socorro. Não fez mais aquilo. Ela tinha esse emperreamento, mas ficou um cordeiro.

A criança "emperreada", segundo dona Neusa e outros pais e mães que usam esse termo, é uma criança "aborrecida, que fica com negócio de enjoação", "que pula, grita, pinta o diacho…". O termo só é usado para falar de crianças pequenas, de até 3 anos, aquelas que ainda não são "entendidinhas".

Já os mais velhos, os “entendidos”, recebem outras formas de punição. Antes de qualquer castigo físico, a criança é ralhada, muitas vezes, já que consideram que ela já tem condições de entender o que está fazendo. “Que é assim, meses ele não sabe. Um ano ele já vai tendo noção, quando os pais têm interesse nele. Aí uma criança de uns 3 anos assim, ela já entende bem, então o pai tem que aconselhar, tem que dizer. Só que é assim, tem criança que é muito teimosa, né?” (Vanise, 34 anos). Essas crianças “teimosas”, que repetem algumas vezes um comportamento indesejado apesar dos “avisos”, poderão ser fisicamente punidas. Presenciei duas situações desse tipo. A primeira, um menino de 9 anos que recebeu tapas fortes na boca (até sangrar) por ter dito palavrões perto de sua mãe. A segunda, um menino de 10 anos que recebeu uma surra de cipó (escolhido por não ser nem muito duro, nem muito mole) por ter desobedecido a avó que o criava, ficando, segundo ela, muito tempo fora de casa, várias vezes seguidas. Outros sete episódios chegaram aos meus ouvidos como tendo ocorrido durante as minhas estadias em campo e muitos outros foram evocados enquanto memórias, por adultos, durante entrevistas ou conversas informais. A maior parte dos relatos faz referência ao uso de instrumentos, como cipó, cinto, chicote, palmatória.[11]

A busca de um equilíbrio frágil

Se os adultos do Tapajós consideram legítimo aplicar castigos físicos, eles não são sua primeira alternativa para impor a autoridade: ralhos e ameaças os precedem e muitas vezes a repreensão para na reprimenda verbal. A frequência dos castigos físicos está longe de ser diária como é o caso, por exemplo, entre os Tonga, na Polinésia (Morton-Kavapalu, 1993) ou na ilha de

[11] Entre os 31 relatos recolhidos, 23 fazem menção ao uso de instrumentos. Em um deles, um instrumento foi usado, mas não se tratou de violência física, mas simbólica: a mãe de uma menina de 12 anos cortou bem curtos os cabelos da filha, depois de ter ouvido boatos de que a menina teria consumido álcool.

Dominica, no Caribe (Blank, 2013). Além disso, diferentemente do que observaram essas autoras, nada indica que os adultos no Tapajós tirem algum tipo de prazer nessas situações. No contexto amazônico em que pesquiso, o castigo corporal não é valorizado *em si*. Ele é percebido como um "mal menor" capaz de evitar que as crianças sejam muito desobedientes.

Quando convidados a falar sobre o assunto e a assumir, portanto, uma postura mais reflexiva, apesar de evocarem unanimemente a importância de *poder recorrer* aos castigos físicos, vários fazem também referência ao incômodo ou sofrimento que essas situações lhes causariam: "Dói mais em mim que nele", diz dona Salete. As entrevistas, trocas informais e observações me sugerem uma tensão contínua entre, de um lado, a necessidade que eles consideram indiscutível de garantir a obediência aos mais velhos, e, de outro, a utilização da violência física para obter esse resultado.

Nessa tensão, entendem que bater muito, muito frequentemente ou muito intensamente, pode ser contraprodutivo, pois resultaria em "crianças revoltadas". Há um modo de castigar percebido como adequado, e que se opõe a outras maneiras de corrigir consideradas localmente como ineficientes ou como manifestação de "maldade mesmo". Solany (23 anos), lembra, assim, da avó que a criou: "A minha avó, essa era uma ruim… Aquilo, mana, não precisava de um nada pra ela descer a peia. Só de maldade mesmo." Por outro lado, observações como "mas também, olha, foi só aquele dia…" ou "e, tu quer saber? Nunca mais ela fez. Eu digo que foi um bom remédio" são muito recorrentes e indicam que o "bom" castigo é aquele que "corta o mal pela raiz", "tira o mau costume" de uma vez por todas, e evita uma segunda correção.

Trata-se, para as crianças menores, de um corretivo aplicado no momento certo, de maneira incisiva. E, para os mais velhos, trata-se de um ato que serve de alerta e que deve vir, idealmente, seguido de um conselho ou de uma explicação: "Tem que bater, mas aconselhando", diz dona Salete (52 anos). Se "conselhos" ou reprimendas verbais (ralhar), sem punição física, são também vistos como úteis,

na percepção dos meus interlocutores eles têm seus limites: "Sempre a gente ralha. Mas às vezes tem que mostrar mesmo, na pele", explica Amália (31 anos). Em todo caso, para os habitantes do Tapajós, é claro que os pais devem ter a voz de comando, como explica dona Rosário (55 anos): "Quem tem que dar o juízo é o pai, porque a criança não sabe… tudo que ela faz, ela acha que é bom."

Esse trabalho de condução, de "dar o juízo" é considerado como prova da responsabilidade e de implicação dos pais: "Quando a gente não quer o mal do outro, a gente diz 'olha, isso não presta', e faz até ele entender. Mas se a gente não liga, deixa ele fazer o que quiser por aí…", explica dona Neusa. Nesse contexto, os pais que deixam seus filhos "soltos" demais são vistos como negligentes. Claramente, a atitude mais valorizada é aquela que consegue instaurar a obediência das crianças com o mínimo de violência possível.

A violência da ausência de disciplina

Mas, se atitudes que são tidas como violentas pelas normas legais ("degradantes", nos termos da lei) são consideradas adequadas nesse contexto, inversamente, certos comportamentos bem vistos pelo *ethos* urbano ocidental contemporâneo têm uma conotação extremamente negativa nessas comunidades e são percebidos como descuido. A liberdade da criança, sua criatividade, a valorização de suas produções, o direito de brincar e de se sujar são valores que não apenas não seduzem como são fortemente desaprovados do ponto de vista local. Não é surpreendente que certas diretrizes educativas inspiradas nos princípios da "escola ativa" ou "escola nova" façam pouco sentido ou sejam vistas com desconfiança. Deixar os filhos circularem livremente na comunidade, deixar que eles se sujem excessivamente "brincando de terra", que façam muito barulho ou passem muito tempo "com esse negócio de tá pulando na água" é percebido como negligência. Os pais que permitem frequentemente esses comportamentos são criticados tanto por seus pares quanto por crianças. Eles são vistos como "relaxados", pais que "não estão

nem aí pros filhos", que "não têm paciência para ensinar". A falta de disciplina é percebida como uma evidente prova de incompetência parental, e até como prova de "falta de amor". Como disse Amália (31 anos): "São pais que não têm sentimento."

Os riscos e perigos para as crianças são seguidamente evocados e é preciso ter em mente que, diante da distância dessas comunidades de um hospital e do custo do acesso a cuidados médicos, esse risco é real. Mas a observação mostra que, para além das atividades que poderiam expor as crianças a um risco real de acidente, a desobediência aos códigos sociais ou de convivência (simplesmente "não cai bem" que os outros vejam seus filhos "pulando n'água" muito tempo, ou andando "de carreira" pela comunidade) podem suscitar punição.

"Ela tá prometida, essa daí!" Ameaças e margens de liberdade

Onipresentes no cotidiano dessas comunidades, ameaças ou advertências verbais ocupam um papel central na busca do equilíbrio educativo entre obediência, respeito e o uso ou não da punição física. Todos os dias, várias vezes ao dia, ouvimos essas advertências, ditas diretamente a quem se destinam ou incorporadas nos discursos das crianças: "Né, Chantal, que a Camila tem que ir pra casa, senão ela vai apanhar?", me diz Ana Paula (10 anos). Neideci (33 anos) relata como as utiliza: "Eu digo: 'Olha que eu vou já pegar um cipó…', e ela, vendo o cipó, já acalma. É, eu faço medo pra ela! [risos]." Vânia (28 anos) conta que hoje é muito raro bater na filha de 10 anos, mas que "promete" fazê-lo com frequência: "Sempre eu 'prometo' ela. Ela tá prometida, essa daí, prometida! [risos]."

As intimidações podem ser mais ou menos sérias e as crianças aprendem rapidamente a diferenciá-las através de indícios da expressão facial, corporal ou pelo tom de voz. Com o tempo, percebi que as ameaças menos sérias também têm efeito. As crianças diminuem a intensidade das atividades: uma criança que estava subindo numa árvore, por exemplo, depois da intervenção tende a ficar nos galhos

mais baixos, outra vai correr menos ou mais discretamente, e assim por diante. De certa forma, nessa negociação tácita entre o desejo de explorar das crianças e a necessidade de controle dos adultos, as ameaças abrem um espaço intermediário onde cada um cede um pouco.

Para poder apreender melhor essa combinação entre controle dos pais e margens de manobra das crianças, é preciso ter também em mente as características do ambiente físico palco dessas interações. As comunidades que descrevo aqui são pequenas, os moradores se conhecem, poucos minutos de caminhada separam a maior parte das casas e instituições (escola, campo e clube de futebol, igreja), as ruas são de terra, não há carros (mesmo se se vê cada vez mais motos) e há muitos espaços abertos. Apesar de não terem permissão dos pais para circular livremente nesse território, as crianças podem frequentar algumas casas e lugares, o que explica que se possa vê-las com frequência andando pela comunidade.

Esse vaivém de crianças pode levar (e em geral leva) visitantes de passagem a imaginar uma vida infantil idílica, de contato íntimo com a natureza e grande liberdade, sem as restrições que a vida urbana impõe.[12] Um olhar mais cuidadoso revela que não é esse o caso, como mostrei. Passar tempo demais fora de casa não é bem visto e foi o motivo da surra de cipó que relatei, como certamente de muitas outras. Os pais não cansam de repetir que não querem que seus filhos sejam "rueiros", "aquela criança que só quer tá em casa dos outros", que fiquem "de camaradagem por aí". Uma observação mais atenta dos deslocamentos diários das crianças mostra, com efeito, que os trajetos percorridos são restritos – elas podem ir, quando autorizadas, até a casa de determinados parentes ou amigos, e não de outros, até a escola, até o posto de saúde se lhes for pedido, levar o almoço de alguém da casa até a roça ou local onde a pessoa esteja trabalhando. Mas isso já é suficiente para que consigam ficar muitas vezes longe dos olhos dos adultos, e para aproveitar esses momentos

[12] Percepção frequentemente expressa por funcionários de ONGs que realizam trabalho ou pesquisa pontuais nas comunidades.

fazendo o que não é "oficialmente" permitido. E as crianças sabem também criar esse tipo de situação.

Cassiane (13 anos), por exemplo, a mais velha das filhas de Lidiana (43 anos), após ter cumprido com o essencial das tarefas domésticas do dia (preparar o almoço, varrer a casa), sai de casa de fininho e já no quintal avisa a mãe que vai "de repente ali na vovó, ajudar ela". Ela passa, na verdade, menos de meia hora na casa da avó e vai em seguida para a casa de uma amiga. Ana Paula (10 anos), outra filha de Lidiana, também costumava sair estrategicamente de casa ao ver, por exemplo, seu pai chegar com uma grande quantidade de peixe (para limpar…). Estéfany (9 anos) não hesitava em beliscar sua irmã de 1 ano e meio para que ela chorasse e a menina argumentasse então que precisava de todo modo "levar o bebê lá fora" para acalmá-la.

Minha presença também constituía um ótimo álibi para justificar aos pais a "necessidade" de ter que sair, "a gente vai levar a Chantal lá, ela não sabe o caminho", "ela não conhece a dona Cleusa, vamos com ela". Muitas vezes as crianças me pediam e combinavam comigo antes, e cabia então a mim pedir aos pais, o que elas sabiam que tinha mais chance de dar certo do que se elas mesmas fizessem o pedido.

Esses jogos não aconteciam apenas entre crianças e pais. Irmãos e irmãs empurravam uns aos outros as responsabilidades. Os mais velhos saíam, em geral, perdedores dessas negociações. Talvez por saberem que seus pais seriam menos tolerantes com eles? Que caso um serviço não fosse feito, a responsabilidade recairia, em última instância, sobre eles? A cena abaixo ilustra uma situação desse tipo. Samara (10 anos) e Janaína (13 anos) são mandadas às margens do rio para limpar ("tratar") os peixes do almoço. Mas, assim que os adultos (uma tia que lavava roupa, um tio que voltava da pesca) saem dali, Samara se joga na água, deixando a limpeza dos peixes para sua irmã mais velha. Janaína resmunga um pouco, mas não faz nada para impedir sua irmã e se resigna a continuar sozinha a tarefa.

A irmã mais velha continua a "tratar" os peixes enquanto a mais nova
se joga na água (Parauá, julho de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

Conclusão: hierarquia em práticas

Neste capítulo, vimos que há uma clara hierarquia intergeracional no Tapajós, em favor dos mais velhos. Descrevi três planos em que essa hierarquia aparece e nos quais ela se precisa de maneira gradativa: os marcadores linguísticos e de tratamento reverenciais com os quais os mais jovens dirigem-se a seus ascendentes, a posição de "ajudantes" que as crianças, e, de maneira mais ampla, as filhas e filhos de qualquer idade, assumem perante seus pais e, por fim, o uso de castigos físicos na educação das crianças, ainda que de forma ocasional.

Obedecer, ajudar e servir seus ascendentes: essas três ações estão no centro das obrigações morais esperadas dos filhos e filhas no Tapajós. Quanto aos pais e responsáveis pelas crianças, espera-se deles que atendam às necessidades, protejam e disci-

plinem seus filhos. Ao mesmo tempo, e este foi o último ponto apresentado neste capítulo, existem margens de manobra importantes, assim como estratégias adotadas pelas crianças para fugir do controle parental. Se, por um lado, o quadro romântico de uma "infância livre" não corresponde à realidade, por outro, o que dizem os pais sobre o imperativo de obediência, respeito e serviço deve ser relativizado pelo que nos revela a observação das práticas cotidianas. Nem tanto ao céu, nem tanto à terra.

No capítulo seguinte, eu prossigo a exploração das relações intergeracionais nessas comunidades sob outro ângulo. As tensões que resultam de desejos individuais opostos aparecerão, talvez de maneira ainda mais intensa, em um outro fenômeno importante na vida dos moradores dessas comunidades: a circulação de crianças, ou seja, o fato de confiar filhos de maneira temporária ou definitiva a outros adultos que não seus pais.

Capítulo 2 – "Essezinho é de criação": circulação de crianças no Tapajós

Mamãe, esse menino eu vou dar pra senhora. Ele vai ficar aqui no meu lugar para servir vocês, pra ajudar aqui em tudo. A senhora e o papai sempre trabalharam pra dar tudo pra nós, agora eu dou ele pra senhora. Ele vai ficar no meu lugar.

(Dona Neusa, 65 anos, relatando o que lhe dissera sua filha, Neideci)

Quando Neideci deu à luz Pedro, ela tinha 15 anos e vivia com seus pais, dona Neusa e seu Calistro. Aos 19 anos, Neideci mudou-se para Aveiro, deixando Pedro, então com 4 anos de idade, com os avós. Dona Neusa e seu Calistro não tinham outras crianças em casa naquele momento e receberam Pedro como um presente. Por razões semelhantes às que motivaram Neideci ou por outras que descreverei ao longo deste capítulo, muitas crianças no Tapajós são "dadas" e crescem, ou passam algum tempo, sob os cuidados de adultos que não são seus genitores.

No Brasil, a circulação de crianças,[1] ou seja, o fenômeno observado em grupos em que "um grande número de crianças passa parte da infância ou da juventude em casas que não são as de seus genitores" (Fonseca, 1995, p. 14), foi estudada de perto por Claudia Fonseca (1985, 1995, 2002) numa favela da cidade de Porto Alegre, por Cynthia Sartri (1992) nos subúrbios de São Paulo, por Emília Godoi (2009) entre sertanejos do interior do Piauí e por Maria Angélica Motta-Maués (2004; Motta-Maués; Igreja; Dantas, 2009) na cidade de Belém, não somente nas camadas populares, mas também nas classes médias e superiores da população desta cidade. A prática, tal como pude observá-la no Tapajós, tem muito em comum com o que descreveram essas

[1] A expressão se tornou convencional em antropologia, sobretudo a partir de *Circulation des enfants en société tradionnelle: prêt, don, échange*, de Suzanne Lallemand (1993), onde a autora analisa o fenômeno de maneira comparativa.

autoras, mas guarda particularidades que serão apresentadas ao longo do texto.

Analisarei essa prática por um ângulo que tem sido menos abordado na literatura sobre o tema, tanto no Brasil como em outros países: as aprendizagens que essa situaçãos promove.[2] Começarei o capítulo apresentando os termos e expressões vernaculares utilizadas para falar de cessões temporárias e definitivas no Tapajós. Em seguida, situações de uma dezena de crianças que foram "dadas" serão descritas em detalhe, mostrando o que motivou tais transações, as circunstâncias em que elas ocorreram, o que se sabe de como as crianças as viveram, e também, por fim, as mudanças que se pode observar nessa prática com o passar do tempo (dos anos 1960 até hoje). O objetivo é que o leitor possa ter uma ideia da diversidade de situações concretas dessas histórias familiares que, como ressalta Godoi (2009), inscrevem-se numa rede de relações de reciprocidade tecida pelos moradores dessas comunidades – rede que implica parentes e compadres, mas também famílias que "têm mais condições" ou que moram nas cidades.

As diferentes formas de "dar" uma criança

No Tapajós, o verbo "dar" é utilizado para se referir tanto a cessões definitivas de crianças quanto a transferências temporárias: "Mamãe me deu aqui pra dona Áurea", diz Vanessa (11 anos), temporariamente deixada na casa de dona Áurea e seu marido. "O Pirulito nós demos pra minha mãe", me explica o pai que entregou definitivamente os cuidados de um dos seus filhos, na época com 1 ano e meio de idade, à sua mãe (avó do menino),

[2] Para uma revisão da literatura internacional sobre o tema, ver Montgomery (2009, p. 107-118). O trabalho de Michelet (2013, 2018) na Mongólia, embora não trate da "circulação" de crianças nesses termos, mas da separação temporária das crianças de seus pais durante o período letivo, traz uma descrição muito interessante de como as crianças "aprendem a se separar", através de brincadeiras e provocações dos avós ou tios que as acolhem.

etc. Para marcar o caráter definitivo do dom, se dirá que "ela me deu mesmo" ou "deu como filho mesmo". Quem a acolheu, refere-se à criança, nesse caso, como "filho de criação". Assim, no Tapajós, essa expressão não se opõe àquela de "filho adotivo" (pouco utilizada aqui), como observou Godoi (2009, p. 292-293) no Piauí, onde a primeira remeteria a uma situação temporária e a segunda, a uma cessão definitiva da criança. No Tapajós, o "filho de criação" é, ao contrário, aquele que integrou definitivamente o novo lar. Se dirá também "esse eu crio de filho mesmo", "esse eu peguei pra criar", "esse ficou meu mesmo". As crianças dadas de maneira definitiva passam a chamar de pai e de mãe aqueles que as acolhem e tornam-se herdeiras potenciais dos pais de criação. Não deixam, no entanto, de chamar de mãe e pai seus genitores, havendo assim, como também observou Fonseca em Porto Alegre, um acúmulo de vínculos parentais.

Referindo-se a uma criança que esteja temporariamente sob sua responsabilidade, se dirá que a criança "tá aqui comigo agora", "eu estou cuidando/criando/reparando", ou se relatará mais longamente o tipo de acordo travado entre os genitores e quem acolhe a criança. Qualquer que seja esse acordo, a criança tem conhecimento dele. Não há nenhum segredo em relação ao assunto, nem mesmo qualquer tentativa de evitá-lo diante da criança. Fala-se facilmente, a quem quer que se interesse, na presença da criança ou não, "esse aqui é de criação", "essazinha aqui é de fulana. Ela me deu", "esse aqui eu tô criando, o pai deixou comigo". As crianças também evocam a situação sem mostrar constrangimento, como fez Vanessa falando de sua situação com dona Áurea, e em nenhum caso observei um corte das relações com a família de origem.

Para dar uma ideia da frequência dessas situações, das 121 crianças que moravam em Pinhel[3] durante meu trabalho de campo, 24 haviam sido confiadas (20%), e, em 18 das 65 casas, alguém da família já havia recebido ou cedido alguma criança

---

[3] Como relato na introdução, todos os recenseamentos que apresento foram realizados nessa comunidade.

(28 % das casas). Como há inúmeros laços de parentesco entre os habitantes, na verdade praticamente todas as crianças têm um irmão ou um primo que já foi "dado". Corroborando o que mostram Fonseca, Godoi e Motta-Maués, a quase totalidade das crianças no Tapajós são confiadas a parentes: 17 tinham sido confiadas aos avós, 5 enviadas a uma tia, 1 à sua bisavó, e 1 menina apenas, Vanessa, tinha sido entregue a uma família com a qual não tinha vínculo de parentesco.

Das 24 crianças cedidas, 10 o haviam sido de maneira definitiva (9 aos avós e 1 a uma tia) e 14 de maneira temporária (6 aos avós, 6 a uma tia, 1 a uma bisavó e 1 a um casal com melhores condições materiais que os pais). Mas um arranjo definido inicialmente como temporário pode também evoluir para uma adoção definitiva. Não observei, entretanto, o inverso, ou seja, pais que afirmassem, como fez Neideci, que estavam "dando" a criança de maneira definitiva, "pra ficar como filho" daqueles que a acolhiam, e que mais tarde viessem pedir a restituição da criança. Aqui se observa uma diferença em relação às situações descritas por Fonseca (1995, p. 35-38), pois a autora menciona frequentes conflitos entre a mãe genitora e a mãe de criação, nos quais ambas as mulheres disputam, às vezes violentamente, a presença e o reconhecimento dos filhos já adultos. No Tapajós, não observei conflitos desse tipo. Motta-Maués, Igreja e Dantas (2009), em Belém, tampouco os descrevem. Para compreender essa diferença, parece-me importante considerar o papel de ajudantes desempenhado no Tapajós pelas crianças (capítulo 1). Enquanto na favela de Porto Alegre estudada por Fonseca (1995, p. 37) "as mulheres que abrigam crianças acham que praticam um ato de caridade e que se sacrificam consideravelmente, esperando algum tipo de retribuição a longo prazo" sob a forma, por exemplo, de um apoio na velhice, no Tapajós, os benefícios imediatos em acolher uma criança são notáveis. O ganho não é somente ou principalmente no futuro, na velhice dos pais "de criação", mas se concretiza durante a infância da criança que se acolhe, quando ela vai "servir" os pais de criação e "ajudá-los em tudo", como disse Neideci.

Debrucemo-nos, agora, sobre as razões e as circunstâncias dessas transferências de crianças. Elas nos trarão mais informações sobre as modalidades dessa prática no Tapajós.

Razões para dar ou para receber uma criança

A análise do conjunto de casos recenseados em Pinhel, nos quais uma ou mais crianças foram temporária ou definitivamente cedidas, permitiu agrupá-los em seis tipos de situações com um certo número de elementos em comum. Esse agrupamento não deve, entretanto, encobrir a heterogeneidade dos casos. As descrições de alguns casos permitem evidenciar os diferentes elementos em jogo nessas histórias de família.

A criança "deixada" com os avós

Quando uma mulher que tem um ou mais filhos nascidos fora de um relacionamento estável (os chamados filhos "da solteirice") se casa, ou deixa a comunidade para se instalar na cidade, é frequente que ela dê, de forma definitiva, ao menos um de seus filhos aos seus pais ou à sua mãe. Esse era o caso de 9 das 24 crianças cedidas que encontrei em Pinhel. A mãe da criança dada aos avós pode então dizer que está realizando esse gesto como um agradecimento aos seus próprios pais (avós maternos da criança), ou, mais especificamente, à sua mãe (avó materna da criança), como no caso de Neideci, citado no início do capítulo. Eventuais conflitos com o novo marido da mãe da criança são, por vezes, evocados. Outras vezes, a explicação é simplesmente o fato da mãe "ter agora a sua família" (da qual, subentende-se, a criança nascida anteriormente não faz parte).

Em todos os casos que observei, a avó ou os avós que receberam a criança mostraram-se efetivamente satisfeitos e honrados por esse gesto. Algumas vezes, na verdade, eles exigiram

da filha que partia que ela lhes deixasse um filho (como no caso de Jackson, descrito abaixo). Frequentemente, esses avós não tinham naquele momento crianças vivendo com eles (ou crianças daquele sexo) e ficavam então contentes por poder acolher em sua casa essa criança que não deixaria, cedo ou tarde, de ajudá-los nas mais diversas tarefas. A idade dessas crianças definitivamente cedidas a seus avós variou entre 3 e 11 anos.

Pedro

Pedro, filho de Neideci, foi entregue aos avós aos 4 anos, nas condições descritas no início deste capítulo. Vale apenas acrescentar que Pedro tinha 18 anos quando comecei meu trabalho de campo em 2010 e que ele continuava vivendo com seus avós. Ele os chamava de pai e mãe, e continuava a chamar Neideci também de mãe. Neideci, que tinha se tornado professora primária em Aveiro, vinha visitá-los regularmente (em festas da comunidade ou durante suas férias). Ela casou-se aos 24 anos com um comerciante e teve três filhos, que Pedro chama de irmãos. Pedro não parece ter percebido negativamente o fato de ter ficado com seus avós: "Eu tenho minha mãe lá [Neideci, em Aveiro] e essa aqui [dona Neusa]. Acho que eu sou um homem de sorte! [risos]." Vale notar que Neideci não justifica o fato de ter deixado Pedro com os avós evocando uma necessidade sua (de não poder se ocupar da criança na cidade, por exemplo), mas insiste sobre a importância da presença do menino na casa dos avós: "Alguém tinha que ficar aqui com o papai e a mamãe." Dona Neusa não esconde sua satisfação de ter podido se beneficiar da presença de Pedro: "Esse aqui foi nosso braço direito e o esquerdo. Até chegar essa outrazinha [Gleice, outra neta que lhes foi confiada anos mais tarde], era só ele aqui com a gente."

Kleber

Em novembro de 2010, Késia (23 anos) decidiu deixar a casa dos pais para viver com seu novo companheiro em um vilarejo vizinho (a aproximadamente 40 minutos de distância). Seu filho, Kleber, tinha 3 anos naquele momento. A separação entre Késia e Kleber aconteceu durante minha estada na comunidade, o que me permitiu acompanhar a evolução da situação através de visitas diárias à casa de dona Isolina, mãe de Késia, onde Kleber permaneceu. Descreverei, então, esse caso de forma mais detalhada.

No dia da partida de Késia, dona Isolina explicou-me, na frente de Kleber, que Késia "não quis que ele fosse, assim, pra morar com ela". Kleber não parecia muito preocupado naquele dia. Brincava no pátio com um primo mais velho que morava ali perto e dona Isolina se perguntava se o menino tinha entendido o que estava acontecendo: Kleber não tinha chorado e "dava tchauzinho todo contente" vendo sua mãe ir embora. No dia seguinte, o clima já era outro. Dona Isolina me contou que Kleber acordou aos prantos, pedido para ver a mãe. A avó enviou então a criança com sua tia Marta (16 anos), que morava com eles, até a nova casa de Késia. Eles retornaram duas horas mais tarde e Kleber, segundo dona Isolina muito triste, teria dito à sua avó: "Vovó, ela não me quer mais. Ela me mandou embora. Eu voltei só com essa foto, olhaaaando pra ela… Eu não vou mais voltar lá porque ela não me quer lá." Segundo dona Isolina, na volta de Kleber, todos na casa tinham sido especialmente afetuosos com ele: "Aí nós aqui demos um negócio dum carinho pra ele, banhamos ele com água morna…" Durante minha visita, Kleber já tinha almoçado e parecia calmo, embora mais reservado do que na véspera. Estava jogando memória com sua tia na mesa da cozinha. Dona Isolina incitou-o a falar comigo ("fala com a mulher, meu filho"), mas o menino não quis. Ela me mostrou, então, a foto de Kleber (com 1 ano e meio de idade) e sua mãe, Késia, e me explicou (dirigindo-se a mim, mas na frente de Kleber) que Késia "tinha a família dela agora", e que ele (Kleber) tinha, então, que ficar com ela (com dona Isolina). No dia seguinte (ou seja, dois dias

depois da partida de Késia), quando cheguei às 8 horas da manhã na casa de dona Isolina, Kleber e Marta já haviam saído. A jovem tia teve que levar Kleber mais uma vez à casa da mãe. Dona Isolina me explicou que o menino tinha acordado de novo chorando. Ela teria sido, então, menos conciliadora do que na véspera e me relatou o que teria dito a Kleber e a Marta:

> Tu quer ir? Bora, Marta, puxa a roupa todinha dele de lá que nós vamos resolver agora o problema. Eu vou mandar ele lá. Eu não quero mais. Porque se é pra ele estar pra lá e pra cá e chorando por causa da mãe dele e me desprezando, que eu sou vó dele, mãe dele, que quero muito bem [a] ele, banho ele com água morna, coisa que ninguém não faz com ele…, então ele vai pra lá. Vai morar com o padrasto dele. Eu não sei se ele [o padrasto] vai cuidar bem dele, isso eu não sei… Então é assim, tu vai? Bora resolver logo, tu vai morar? Se tu vai, resolve que nós vamos te levar.

Diante do aviso severo, Kleber teria dito que não queria mais viver com sua mãe, mas acrescentou que queria, pelo menos, "só ir lá de repente, só uma vez". Dona Isolina o enviou então com Marta. Às 10 horas da manhã, Kleber e Marta voltaram. Kleber estava de cara fechada. Marta nos explicou que Késia "mandou ele vir embora". "Tá vendo", disse então dona Isolina na frente de Kleber, "ela quer que ele more comigo, porque ela sabe que comigo, eu não vou maltratar dele. E ela tem a família dela agora." Ela se dirigiu então a Kleber: "É, meu filho, não adianta tu ir, que tu não vai morar com tua mãe mesmo. Tu tem que me amar…" Kleber ficou sentado no sofá, sério.

Mesmo que dona Isolina apresentasse as coisas a Kleber como se a escolha fosse dele ("tu resolve", "tu escolhe", ou como ela disse em outra ocasião, "porque se tu quiser ir com tua mãe, tu tem plena vontade livre pra ir com ela"), vê-se que a criança, na realidade, não tinha a possibilidade de acompanhar sua mãe (contra a vontade dela), e também não podia expressar abertamente seu sofrimento. Seu choro foi interpretado como "desprezo" por dona

Isolina, comportamento que ela não contava tolerar: "Se é pra estar chorando, eu não quero mais." Kleber não tinha outra escolha senão aceitar a situação, que ninguém tentava dissimular.

Nos dias seguintes, de acordo com dona Isolina, Kleber não havia mais chorado. Durante minhas visitas, o vi brincando como antes. Quatro dias após a partida de Késia, conversávamos na cozinha e dona Isolina incitou seu neto a se expressar: "Diz pra mulher, meu filho, tu vai morar com a tua mãe ou comigo?" "Com a senhora", Kleber respondeu, falando lentamente e sorrindo. Dona Isolina e Marta sorriram igualmente. "É", disse dona Isolina, "porque ele sabe que lá não tratam bem dele, aí ele quer estar perto de quem trata bem dele." "E tu quer ir morar pra São Paulo com a mulher, meu filho?", perguntou dona Isolina. Kleber riu. "Ele quer!", disse Marta. Todos caíram na gargalhada.

Jackson

Jackson tinha 4 anos quando sua mãe, Rosineide, então com 20 anos, decidiu deixar a comunidade para instalar-se em Santarém. Naquela época, em 1998, Rosineide vivia na casa de seus pais, dona Rosário e seu Jurandir. Em 2011, encontrei Rosineide (então com 33 anos e mãe de uma outra menina, de 6 anos) em Santarém, onde ela relatou o momento em que deixou Jackson com os avós (confirmando a história que dona Rosário já havia me contado):

> Foi assim, porque o papai e mamãe não tinham mais filhos pequenos, todo mundo estava indo embora. Aí eles iam ficar sozinhos, só ele e a mamãe, né? Aí ele [o pai] disse: "Já que já foi todo mundo embora, ele [Jackson] vai ficar no teu lugar. Vai ficar no lugar da mãe." Aí foi a maior confusão porque eu queria trazer ele [Jackson] e eles não deixaram. "Só se tu levar uma banda, e nós ficamos com a outra!", ele disse, o papai! [risos].

Seu Jurandir faleceu quatro anos mais tarde, em 2002. Rosineide veio para o seu enterro na comunidade e, nesse momento, ela contou que Jackson a teria questionado sobre sua decisão de deixá-lo com seus avós: "Ele quis saber o porquê, né, de eu ter deixado ele aqui." Rosineide me disse então ter respondido: "Não é culpa minha, meu filho. É culpa de seus avós. Se eles tivessem deixado, tu teria vindo comigo." Durante meu trabalho de campo, quase sempre em companhia de seus avós, Jackson (então com 16 anos) esquivava-se do assunto quando eu tentava saber o que ele pensava a respeito. Dona Rosário, ao contrário, falava com muita facilidade: "É, foi assim. Ela deixou nós aqui, aí nós exigimos que ela deixasse o menino."

Crianças enviadas a um idoso ou a uma pessoa vivendo só

Com o objetivo de ajudar ou de "fazer companhia" àqueles que a acolhem, uma criança pode ser temporariamente enviada para morar com seus ascendentes idosos, ou com uma irmã sem filhos, ou com um parente doente, "até quando eles precisarem". Essa situação apresentou-se em 5 dos 24 casos observados em Pinhel. Quatro dessas crianças permaneceram em Pinhel e um menino foi enviado à sua avó materna em uma comunidade vizinha. Todos viam regularmente seus pais, irmãos e irmãs. Os que permaneceram na comunidade frequentavam a casa dos pais cotidianamente.

Os casos analisados mais em detalhe abaixo mostram que enviar uma criança para cuidar ou ajudar os pais ou avós quando estes ficam sozinhos é uma obrigação moral e um dever filial na região, mas que esse dever pode ser respeitado com mais ou menos rapidez e zelo, em função da qualidade da relação em cada situação.

Everton

Everton, filho mais velho de Everaldo e Carmem Lúcia, foi enviado para morar com sua bisavó materna, dona Custódia, quando

ele tinha 10 anos: "Assim que ele soube passar um café, nós mandamos ele pra ela", me explica Carmem Lúcia. Dona Custódia, avó materna de Carmem, foi também sua mãe de criação. A mãe biológica de Carmem Lúcia deixou seu marido e foi para Manaus quando seus filhos eram pequenos: "Ela abandonou tudo. Deixou nós tudinho." Segundo Carmem, seu pai "ficou desacorçoado sem uma mulher em casa" e distribuiu então os filhos entre irmãs e a sogra, dona Custódia, que "pegou" Carmem ainda bebê. Contrariamente a outras narrativas de crianças cedidas (temporária ou definitivamente), ao longo das quais nunca ouvi a palavra "abandono", essa partida da mãe de Carmem Lúcia foi assim interpretada. Se em outros casos a mãe (com ou sem a participação do pai) conduziu a situação, definindo o novo lar da criança e as condições da transferência, isso não aconteceu nesse caso. O fato da mãe não ter mais voltado, nem em visita, deve também ter contribuído para que a situação fosse percebida como um "abandono". Quando a conheci, Carmem se dizia extremamente grata a dona Custódia: "Eu devo tudo a ela, Deus o livre. Se não fosse ela, eu não tava aqui hoje." Enviar seu filho mais velho para ajudá-la o mais rápido possível parecia-lhe, então, indispensável.

Miriane e Ricardo

Em 2009, aos 10 anos de idade, Miriane foi enviada para morar com seu avô materno, seu Márcio, que vivia sozinho na época. Um ano antes, ele havia se separado de sua terceira mulher. Os pais de Miriane, Marlene e Paulo, tinham nove filhos, com idades entre 7 e 19 anos (e todos moravam com os pais em 2009). Não foi então muito difícil para esse casal privar-se da ajuda que a menina poderia oferecer na lida da casa. Além disso, menos de 500 metros separavam a casa de seu Márcio daquela de seu genro e de sua filha, logo Miriane e seus pais continuariam a ver-se frequentemente. No entanto, seu Márcio viveu um ano sozinho, após sua separação, antes que Marlene lhe enviasse Miriane, e não sem hesitação: "A gente sabe que o papai não é fácil…", me explicou Marlene. Ela evitava

criticar explicitamente o pai, mas era evidente que a relação dos dois não era simples. Os fatores eram múltiplos: seu Márcio sempre havia bebido muito, e dizia-se que tinha sido violento com os filhos e com suas ex-mulheres (e os filhos delas). Além disso, três meses depois da morte da mãe de Marlene, seu Márcio mudou-se com outra mulher para uma comunidade distante e deu uma filha para cada irmã. Depois disso, pouco as visitou ou mandou notícias: "Pai mesmo... Bom, ele fez, né? [risos]", resume Marlene.

Miriane passou finalmente apenas alguns meses na casa de seu avô. As razões que levaram Marlene e Paulo a tirarem a filha dali, em meados de 2010, não ficaram claras. Marlene dizia que a filha "não se acostumou lá", o avô se teria mostrado "muito bravo".[4] Depois de alguns meses de intervalo, uma outra filha de seu Márcio, Marluce, "mandou" para seu Márcio, de Manaus, seu filho, Ricardo, na época com 12 anos, afirmando que era "para ajudar o papai na casa, pra ele não ficar sozinho". Para seu Márcio, as motivações da filha eram outras. Marluce havia encontrado um emprego como diarista e tinha a possibilidade de viver na casa de seus patrões, desde que fosse sem seu filho.

Se o fato de ter sido enviado pela sua mãe lhe causou sofrimento, Ricardo não deixava transparecer. "Foi bom que aqui eu entrei pra pastoral", me disse em 2011, quando conversávamos sobre a sua saída da casa da mãe em Manaus. Ricardo permaneceu com o avô até completar o ensino médio, em 2015. Voltou então para Manaus na nova casa da mãe, que trabalhava agora como vendedora numa loja de roupas.

A criança enviada a parentes na comunidade em razão de dificuldades da vida na cidade

É provável que as duas razões evocadas para explicar o envio de Ricardo à casa do avô – para "ajudar o avô" ou então

[4] Circularam também naquele momento rumores sugerindo que o avô teria tentado abusar, ou de fato abusado, sexualmente da menina. Marlene, entretanto, sempre negou essa possibilidade.

para “resolver um problema da mãe” – não se excluam. Em todo caso, as dificuldades ligadas à vida na cidade representam de fato outro motivo que leva pais a se separarem de seus filhos, enviando-os a algum parente que mora “no interior”, pelo menos temporariamente. Um emprego que exige que os pais deixem os filhos com alguém durante o dia, ausência de parentes próximos ou dificuldades econômicas são algumas das circunstâncias que incitam os pais, ou uma mãe, a confiar filhos e filhas a seus pais ou a uma irmã que mora em uma comunidade. Cinco crianças encontravam-se nessa situação em Pinhel.

Bianca e Larissa

Bianca e Larissa chegaram em Pinhel em abril de 2009 e foram com sua tia, Ana, meses mais tarde, para a cidade de Aveiro. Elas tinham 5 e 6 anos na época e sua mãe, Andrea, acabara de ser contratada como caixa de um supermercado em Manaus. Até aquele momento, Andrea, que vivia na capital há mais de dez anos, havia conseguido manter consigo suas filhas. Desde que o pai das meninas as deixara, em 2007, elas tinham precisado mudar-se várias vezes. Passaram por casas de parentes distantes, de patrões e a casa de uma amiga de Andrea, onde permaneceram finalmente mais tempo. Com o novo trabalho, manter suas filhas com ela tinha se tornado mais difícil.

Andrea confiou-as então à sua irmã, Ana (33 anos), que morava em Pinhel. A mãe de Ana e Andrea, dona Lívia, também morava em Pinhel, porém a relação das irmãs com o padrasto era complicada, o que explica, na percepção de Ana, por que a irmã pediu a ela, e não a dona Lívia, que cuidasse das meninas: “Ele [o padrasto] não ia querer, porque ele já tem os netos dele com eles, e nada que vem de nós ele aceita.” Em 2010, Ana decidiu ir para Aveiro e levou as meninas com ela. Nessa cidade ela trabalhava como diarista e, para poder continuar com as meninas, Andrea teve que passar a mandar dinheiro todos os meses à sua irmã.

Crianças retiradas dos cuidados da mãe pelo pai

Em Pinhel, dois pais haviam retirado seus filhos das mães das crianças, consideradas por aqueles homens como perigosas ou inexperientes. Um pai confiou então o cuidado de seus dois filhos ao seu pai (avô paterno das crianças), de forma temporária. O outro deu definitivamente o filho à sua mãe (avó paterna da criança).

Bruno e Éric

Antes que Andrea mandasse Larissa e Bianca para Ana (caso descrito acima), dona Lívia e seu marido, seu Raimundo, já haviam acolhido em sua casa, em 2008, Bruno e Éric. Os dois meninos, com idades, na época, de 6 e 7 anos, são filhos do filho de seu Raimundo, Welton, que vive em Manaus. Welton acabara de se separar da mãe das crianças e afirmava que ela era alcóolatra. Sem o consentimento desta, Welton levou as crianças para a casa de seu pai, na comunidade, para que ele cuidasse delas "o tempo de achar um trabalho ou uma mulher".

Rogério

Os pais de Rogério, Rivelino e Leiliane (32 e 26 anos em 2010), haviam deixado Pinhel ainda jovens, para estudar em Santarém. Nessa cidade começaram a namorar e passaram a morar juntos. Rogério, o primeiro filho do casal, nasceu em 2000 – Rivelino tinha então 22 anos e Leiliane, 16. Quando Rogério parou de mamar no peito, com 1 ano e meio, Rivelino decidiu dar o menino aos seus pais, dona Rosário e seu Jurandir, que moravam em Pinhel, contra a vontade de Leiliane. Rivelino explica essa decisão dizendo que Leiliane era jovem demais e muito "cabeça de vento". Em 2003, Rivelino e Leiliane voltaram a viver em Pinhel, onde tiveram outros quatro filhos. Rogério continuou a viver com dona Rosário, em cuja casa o encontrei em 2010.

A criança colocada em uma casa próxima à escola e a criança enviada a uma família mais rica como ajudante

Esses dois tipos de situação ocorriam sem dúvida com muito mais frequência na região no passado, já que as lembranças são comuns e muito vivas (como vemos na narrativa de dona Áurea, que será apresentada adiante). Em 2010, só encontrei um único caso de cada uma delas. A ampliação da oferta educacional nas comunidades, por um lado, e o aumento significativo do valor de repasse de programas sociais desde o governo Lula,[5] por outro, muito provavelmente contribuíram para a rarefação desse tipo de situação.

Joseílton e Jaciara (aproximar os filhos da escola)

Em 2009, os pais de Joseílton e Jaciara decidiram instalar-se temporariamente nas proximidades de sua roça, a aproximadamente duas horas a pé do centro de Pinhel. Eles não deixaram completamente a comunidade, sua casa permanecia fechada durante sua ausência e eles voltavam às vezes em finais de semana e sempre que havia festas. Joseílton e Jaciara, respectivamente com 7 e 9 anos naquele momento, foram temporariamente confiados a uma tia materna durante o período escolar. O casal conservou consigo os irmãos mais novos que ainda não frequentavam a escola e um irmão mais velho (14 anos), que cursava o ensino médio em Cametá (e percorria um trajeto cotidiano de uma hora para chegar até lá). Leonilda, a tia que acolheu Joseílton e Jaciara, vivia com sua neta e filha de criação (Leandra, 6 anos). A menina lhe tinha sido dada por sua filha, quando esta se casara e deixara a casa materna.

---

[5] Se o valor do repasse do Bolsa Família, em 2010, variava entre R$ 77,00 e R$ 252,00 por família (em função da renda e do número de filhos), no final do governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), o teto, para cada família, do auxílio equivalente era de R$ 45,00.

Vanessa (enviar uma filha para servir uma família "que tem mais condições")

Os pais de Vanessa, Pedro e Tânia (43 e 44 anos respectivamente) não possuíam terra para cultivar. Nenhum dos dois tinha nascido em Pinhel e eles eram considerados por muitas outras famílias como "bem pobrezinhos mesmo". Pedro trabalhava principalmente para dona Áurea e seu Joselito, e foi para esse casal que enviaram Vanessa, no início de 2010 (num arranjo, a princípio, temporário). A menina tinha então 10 anos. Na casa de dona Áurea e seu Joselito, Vanessa cuidava de dois netos que esse casal criava e desempenhava diversas tarefas domésticas, sob as ordens sempre ríspidas de dona Áurea.

Suzanne Lallemand (1993, p. 37) sugere confrontar o fenômeno da circulação de crianças com aquele da "circulação de mulheres" e "examinar as diversas formas de relação possíveis entre casamentos e transferência de crianças". Dentre essas relações, a autora sugere que o dom de uma criança pode "substituir" uma aliança por casamento (Lallemand, 1993, p. 160), ou seja, se dá uma criança a uma família com quem se gostaria de estabelecer uma aliança via matrimônio dos filhos. Não há dúvidas de que Pedro gostaria de ver uma de suas filhas casar-se com um homem oriundo de uma família como aquela de seu Joselito e dona Áurea. Colocar uma de suas filhas à disposição desse casal foi também uma maneira de estabelecer ou reforçar a "aliança" com eles, ou, em todo caso, de prestar-lhes um serviço que lhe permitisse esperar contrapartidas, sem que essas fossem explicitamente solicitadas.

O que mudou com o passar dos anos

Enfim, além dos casos diretamente observados, outras situações me foram relatadas como lembranças. Dentre elas, uma situação é extremamente presente: aquela de crianças e jo-

vens (principalmente meninas, com idades entre 10 e 17 anos) confiadas a casais que viviam na cidade (ou em comunidades maiores). São as "crias" que bem descreve Motta-Maués (2004; Motta-Maués; Igreja; Dantas, 2009), trabalhando na região metropolitana de Belém. Se não ouvi esse termo específico ("cria") entre meus interlocutores no Baixo Tapajós, a situação é a mesma (aliás, em diversas partes do mundo[6]): a menina faz as vezes de doméstica e de babá para a família que a recebe e, em troca, frequenta a escola,[7] aprende a viver na cidade e a trabalhar "em casa de família". Além disso, alguns presentes podem ser enviados da família urbana à família "do interior". No Tapajós também ouvi relatos de meninos enviados em condições similares: eles ajudavam o(s) homem(ns) da casa onde ficavam, em um comércio, com o trabalho na construção civil, ou num barco de linha. Dona Áurea foi uma dessas meninas enviadas a casais "com mais condições", como dizia sua mãe. A sua história de vida é cheia de circulações: quando menina, Áurea foi dada três vezes em arranjos desse tipo e, adulta e casada, acolheu, em diferentes momentos e circunstâncias, cinco crianças em sua casa.

A circulação de dona Áurea: "Com 10 anos comecei, mana, só trabalhando na casa dos outros..."

Dona Áurea tinha 68 anos quando a conheci, em 2010. Professora primária aposentada, com seu marido, seu Joselito (aposentado também), formavam um casal muito influente em Pinhel. Seu Joselito era catequista e também o cacique dos moradores que haviam aderido ao movimento indígena. Uma de suas

---

[6] Ver Jacquemin (2009) para o Mali e Hoffman (2012) para o Haiti.

[7] Vale lembrar que o ensino fundamental II passa a ser ofertado somente a partir de 1982 em Parauá, e a partir de 1997 em Cametá (comunidade a 40 minutos de caminhada de Pinhel). E o ensino médio chega em 2000 em Parauá e 2003 em Cametá. Antes disso, ir para a cidade para continuar a estudar além do fundamental I era a única opção.

filhas era a presidente da comunidade. Além da aposentadoria de cada um, os dois tinham uma roça e 22 cabeças de gado. A infância de dona Áurea, porém, não tinha sido fácil. Sua mãe, dona Francisca, nunca se casou; teve sete filhos, três dos quais faleceram ainda na infância. Dona Áurea era a segunda filha e contou que, a partir dos 10 anos começou a "tá andando de casa em casa". Primeiro ela foi enviada para uma prima mais velha que tinha, com o marido, uma venda em uma comunidade perto de Itaituba: "Ela [a prima] me pediu da mamãe, pra eu reparar o bebê deles e fazer as coisas de casa." Além da quantidade de trabalho, que lhe parecia excessiva, dona Áurea guarda más lembranças desse tempo, já que a prima se mostrou severa: "Quando eu não sabia fazer alguma coisa, precisava ver, manazinha, como ela me puxava pelas orelhas." Além disso, dona Áurea sonhava estudar, mas naquela comunidade, assim como em Pinhel, não havia escola. No final do ano, dona Francisca foi buscar sua filha de volta.

Mas Áurea não passou muito tempo em Pinhel. Quando ela tinha 12 anos, uma "senhora de família" de Santarém veio até a comunidade procurar mocinhas para trabalhar para ela: "E lá foi a mamãe me dar de novo...", conta dona Áurea, rindo. Ela permaneceu pouco mais de um ano na casa dessa senhora, seu marido e seus nove filhos, em Santarém. Mais tarde, uma outra família pediu a menina à sua mãe: um casal de comerciantes que já haviam morado em Pinhel e eram próximos de dona Francisca. Esta decidiu então confiar a eles sua filha. Na casa desses comerciantes em Santarém, Áurea permaneceu cinco anos e terminou o ensino fundamental. Durante as férias, a dona da casa permitia que Áurea passasse alguns dias em Pinhel: "A mulher deixava eu vir todo ano passar dez dias com minha mãe, me dava o transporte, tudinho." Nesses momentos, Áurea se aproximou de Joselito. Com 18 anos, dona Francisca pediu que Áurea voltasse ("eu já tinha terminado o 4º ano, né? A mamãe disse que não tinha mais por que eu ficar na cidade"). Alguns meses depois, Áurea casou-se com Joselito.

As crianças acolhidas por dona Áurea: Marcelo, Eliane, John, Cauã e Vanessa

O primeiro filho de dona Áurea e seu Joselito é um filho de criação. Não fazia ainda um ano que eles estavam casados, quando um tio de Áurea faleceu e sua esposa, alguns meses depois, morreu no parto, deixando três órfãos. Dona Áurea e seu Joselito acolheram, então, um deles, Marcelo, com 3 anos na época. Aos 14 anos Marcelo deixou a casa de dona Áurea e seu Joselito e "foi pro garimpo", nas proximidades da cidade de Itaituba. Ficou então mais de dez anos sem dar notícias. Aos 24 anos, voltou acompanhado de Cíntia, jovem de 15 anos, grávida dele. Marcelo e Cíntia ficaram com dona Áurea e seu Joselito até a criança, Eliane, nascer. Marcelo voltou então para o garimpo e Cíntia para Itaituba, mas não quis levar a bebê, que ficou com dona Áurea e seu Joselito. Dona Áurea lembra que quem se ocupou da menina foram sobretudo as filhas do casal, na época, com 8 e 11 anos: "Elas cuidavam dela [da bebê], parecia uma boneca. Criaram. Criamos ela." Eliane, como os outros filhos de dona Áurea e seu Joselito, frequentou a escola primária em Pinhel, completou o ensino fundamental em Cametá e, no início dos anos 2000, foi enviada a uma prima de dona Áurea em Aveiro para poder frequentar o ensino médio. Naquela cidade, entretanto, Eliane não terminou seus estudos, pois engravidou. "Cabeçuda. Queria tanto que ela tivesse terminado o médio, feito alguma coisa de melhor, né? Aí nada, ela parou de estudar", reclama dona Áurea. Eliane retornou, então, para a casa dos pais de criação, e John, seu bebê, nasceu em 2006. Naquele mesmo ano, uma das filhas de dona Áurea que cuidara muito de Eliane, Cida, pediu que a jovem mãe (Eliane) viesse para Manaus para cuidar de seus filhos. Cida havia encontrado um trabalho como professora primária em uma escola particular e não tinha com quem deixar os filhos durante o dia. Eliane foi então para Manaus levando consigo John, que tinha 4 meses na época. Menos de dois anos mais tarde, Cida separou-se, ficou desempregada e

Eliane encontrou um trabalho. Cida voltou então para Pinhel deixando seus filhos (com 11 e 13 anos naquele momento) com seu ex-marido em Manaus. E trouxe com ela, a pedido de Eliane, John, então com 2 anos e meio de idade.

Quando perguntei como tinha sido essa chegada de John, se ele tinha chorado ou demonstrado muita saudade da mãe, dona Áurea me respondeu que não: "Nada, maninha, mas Deus o livre, de jeito nenhum. [E depois de alguns segundos de silêncio] Criança, Chantal, é o mesmo que um bichinho, se a gente criar com carinho, não estranha. Não estranha, não." Desde então, John vive com dona Áurea e seu Joselito. Em janeiro de 2011, dona Áurea e seu Joselito planejavam uma viagem a Manaus, levando John com eles, para visitar seus filhos que ali moravam. Num tom de brincadeira, ela provocava o menino (que na época estava com 5 anos de idade): "De lá, tu fica com tua mãe?" John fez que não com a cabeça e dona Áurea emendou: "Mas olha, rapaz, diz que ele não fica! [risos]."

Fora essa história que liga três gerações sucessivas de filhos deixados aos cuidados de dona Áurea e de seu marido, desde 2008 vive com eles um de seus netos, Cauã, que lhes foi dado (definitivamente) por Fabiana. Como no conjunto das histórias reunidas no primeiro tipo de situação descrito acima ("a criança deixada com os avós"), Fabiana teve Cauã antes de casar, quando ainda morava com seus pais. Quando se instalou com seu companheiro, ela primeiro tentou levar seu filho. Vendo, no entanto, que o menino e o marido não se davam bem, decidiu então dar Cauã, com 4 anos na época, para seus pais. Mas Fabiana e seu marido moram na frente da casa de dona Áurea e seu Joselito, e Cauã estava sempre indo e vindo entre as duas casas. O menino aproveitava essa proximidade física entre as casas, aliás, para driblar as ordens de uma ou outra mãe.

Vanessa, enfim, é a quinta criança que foi dada a dona Áurea e seu Joselito, num arranjo bem diferente das outras quatro. Vanessa era claramente considerada como uma criada

e o tom com que dona Áurea dirigia-se à menina não deixava de lembrar aquele utilizado por sua prima, a quem, nos idos de 1970, dona Áurea havia sido entregue, ela também com 10 anos de idade naquela época…

Conclusão: o que as crianças aprendem circulando entre lares no Tapajós

Essas trajetórias de crianças confiadas a terceiros se inserem em histórias longas, muitas vezes com ares de saga familiar, e fornecem muitas informações sobre o modo de vida no Tapajós. Para permanecer fiel à problemática geral deste trabalho, analisarei essas circulações infantis e seus ecos (narrativas sobre circulações, cessões conjecturadas mas não concluídas, etc.), pelo prisma das aprendizagens que elas favorecem. Essas aprendizagens concernem tanto àqueles que passaram diretamente pela experiência de ser "dado" quanto às tantas outras crianças que presenciam e ouvem falar de um irmão, uma irmã, ou primos que foram dados ou mandados viver em outra casa.

Experiência da hierarquia

De acordo com relatos que recolhi e com o que pude observar diretamente, não se pode dizer que as crianças sejam sujeitos ativos das decisões sobre sua cessão, seja ela temporária ou definitiva. Quando dona Isolina ou dona Áurea perguntam a seus netos, acolhidos por elas após a partida de suas mães, se eles desejam ou não voltar a morar com suas mães, trata-se na verdade de uma pergunta retórica, que os põe frente a decisões já tomadas pelos adultos e estimula a sua aceitação. Embora a decisão de transferir definitivamente a guarda de uma criança ou enviá-la temporariamente para viver na casa de outra família tenha, evidentemente, uma incidência direta sobre a vida delas, as crianças não são consultadas, mesmo as mais velhas, e as negociações se passam somente entre adultos.

As crianças, no entanto, não deixam de utilizar como podem as margens de ação que têm, seja durante o processo de separação ou depois, durante a vida em comum com aqueles que as acolhem. Assim, Kleber conseguiu ir ver Késia algumas vezes e Cauã aproveitava a proximidade entre as casas das suas duas mães para esquivar-se de uma ou de outra quando era conveniente. Me parece que a circulação de crianças, tal como acontece no Tapajós, contribui para que as elas interiorizem a hierarquia prevalente nas relações intergeracionais. Essa hierarquia põe as crianças numa posição claramente subordinada à dos adultos, o que não significa que elas sejam passivas e que não distendam o máximo possível os limites que lhes são colocados.

Controle emocional

Vê-se igualmente nos casos descritos que a exteriorização dos sentimentos de dor ou de raiva não é bem tolerada. A história da separação entre Kleber e sua mãe Késia, que pude acompanhar de mais perto, é interessante nesse sentido. O primeiro episódio de choro do menino, acompanhado de seu pedido para ver a mãe, foi relativamente bem acolhido. Kleber foi levado até a nova casa de Késia e, ao voltar, foi consolado com afeição por seus avós e sua tia ("demos um negócio dum carinho pra ele, banhamos com água morna"). Mas, quando o menino repete a cena no dia seguinte, seu choro e o pedido de ir ver a mãe são reprimidos. Num tom rude, dona Isolina avisa que não tolerará mais essa atitude ("se é assim, eu não quero mais"). Ela associa esses comportamentos com uma demonstração de desprezo de Kleber em relação a ela ("tá me desprezando") e lhe faz perguntas que funcionam mais como ameaças ("tu quer ir? Resolve, que nós vamos te levar lá"), lembrando, em tom irônico, que o padrasto provavelmente não lhe reservará o mesmo tratamento ("eu não sei se ele [o padrasto] vai cuidar bem dele, isso eu não sei…"). A maneira como age dona Isolina não deixa de lembrar aquela das mães que recorrem a castigos físicos (capítulo 1), ela

intervém de forma incisiva e rápida, antes que o comportamento indesejado (nesse caso, o choro provocado pela separação e os pedidos de Kleber para ver sua mãe) se instale.

Passados os primeiros dias, em todos os casos observados, a situação é abordada na presença da criança regularmente e com naturalidade, ou seja, sem qualquer sinal de constrangimento ou tom que indique que se trata de algo grave. Não há segredo, nem versão atenuada especialmente destinada à criança. Esses relatos e comentários expõem as crianças, de maneira repetitiva, a narrativas que tratam da separação como um fato corriqueiro, e contribuem para que elas também, na falta de outra possibilidade, acabem progressivamente por vê-la assim. O caso de Kleber permite ver que a experiência da separação não é necessariamente vivida de forma tão "tranquila" pela criança (Kleber chora diversas vezes, pede pra ver a mãe, volta triste de lá, etc.), mas esses percalços são minorados ou omitidos nas narrativas que se constroem a posteriori.

Não raro, a criança é também provocada, em tom de brincadeira mais ou menos séria: "De lá, tu fica com tua mãe?", pergunta dona Áurea, rindo, a John. Dona Isolina faz praticamente a mesma pergunta a Kleber. O que se espera, claramente, é que a resposta da criança espelhe a escolha já realizada pelos adultos. Não se sabe se o "não" que John faz com a cabeça, ou a resposta similar de Kleber, refletem efetivamente o sentimento dos dois meninos, ou se eles simplesmente aprenderam que é isso o que devem dizer.[8] Em todo caso, seja através dessas perguntas, ou outras brincadeiras provocativas – como perguntar se Kleber não gostaria de ir para São Paulo comigo, e interpretar, entre gargalhadas, seu silêncio como um "sim" –, a criança aprende a produzir um discurso e um comportamento que indicam que ela aceitou e está gerindo tranquilamente e, se possível, com

[8] Goffman (1963) já nos descreveu as engrenagens da "teatralidade" da vida social, onde tantas vezes convém não expressar aquilo que sentimos, mas aquilo que é esperado de nós na posição que ocupamos, ou que desejamos ocupar, naquela relação.

humor, a separação de seus pais. Assim, com essas circulações, como com outras experiências que serão descritas ao longo deste trabalho, as crianças do Tapajós aprendem, se acostumam, que é de bom tom rir daquilo nos faz mal.

Parte II – Experiências de Aprendizagem

Capítulo 3 – “Tu garante?” A participação e suas condições

Na primeira parte do livro examinei as principais características das relações intergeracionais no Tapajós. Essas descrições oferecem um quadro geral a partir do qual as situações de aprendizagem podem ser mais bem apreendidas. Começo assim, a partir daqui, a apresentar e discutir mais diretamente as experiências de aprendizagem dos habitantes da região. A descrição do cotidiano nas comunidades, centrada nas interações entre pessoas mais e menos experientes (na maioria dos casos, entre adultos e crianças, mas também entre mestres e aprendizes adultos), servirá de fio condutor para a análise progressiva da modalidade de aprendizagem predominante no local.

Os gestos técnicos e os saberes implicados em atividades tão distintas quanto o trabalho na roça, a pesca, a caça, a construção de canoas e barcos, as narrativas orais ou a prática de um instrumento musical são, a cada vez, próprios a elas. Há, no entanto, um ponto que permanece estável, o que poderíamos pensar como um denominador comum aos diferentes processos de aprendizagem na região: a postura dos aprendizes e daqueles que lhes servem de modelo. O aprendiz, a partir do momento em que se engaja num processo de aprendizagem, não tem outra escolha senão contar com sua própria iniciativa e com uma atenção redobrada; a pessoa que lhe serve de modelo (quer faça isso de maneira intencional ou não) permanece invariavelmente distante e age com aparente desdém, muitas vezes impondo múltiplos obstáculos à iniciativa do aprendiz. É essa postura comum que me aterei a descrever.

Neste capítulo, parto de uma descrição do trabalho nas roças e com a mandioca, mostrando como as crianças participam das atividades dirigidas pelos adultos. Na sequência, apoio-me em algumas expressões locais que ajudam a entender como as pesso-

as da região concebem a aprendizagem. Mostro que a aprendizagem ocorre durante a participação em atividades, mas que essa participação está submetida a condições. Examinarei, então, as motivações que permitem aos novatos preencherem essas condições para participar (e aprender), evocando as diferenças entre os casos de saberes especializados e aqueles de saberes não especializados. Veremos, assim, aparecer o papel fundamental desempenhado pela observação e, de forma mais geral, pelas atitudes que chamarei de *receptivas* nos processos de aprendizagem.

Se já foi dito que a ajuda das crianças é comum em contextos rurais (capítulo 1), também é comum o fato de que elas aprendem através dessa ajuda. Os autores que mencionam a participação das crianças em atividades ligadas ao trabalho da terra não deixam de notar esse aspecto educativo da ajuda, mas é mais raro que se interessem pelos detalhes do processo, pelo *como* da aprendizagem, conforme já mencionei na introdução deste livro. É comum, como lembram Delbos e Jorion (1984, p. 128), que as descrições se contentem com a ideia de uma "transfusão não problemática do mundo externo para o mundo interno, assim, por simples escoamento do tempo", como se a aprendizagem ocorresse "por osmose", e tudo pudesse se resumir nas ideias de "aprendizagem progressiva", "por familiarização", "baseada na observação" e na "transmissão oral de conhecimentos". Esta última ideia é, aliás, particularmente pouco adaptada aos contextos de aprendizagem por participação, onde, como começaremos a ver neste capítulo e será discutido mais longamente no próximo, o recurso a explicações verbais é, justamente, escasso. Saindo dessas descrições ou menções superficiais, podemos atualmente contar com um número crescente de estudos etnográficos, produzidos sobretudo nas últimas duas décadas, que se detêm de maneira aprofundada, a partir de bases teóricas diversas, aos detalhes empíricos de processos de aprendizagem (capítulo 4). O intuito deste trabalho é de contribuir com essa produção. Para tanto,

começo aqui a descrever as situações de aprendizagem observadas no Tapajós, e tecerei, pouco a pouco, neste e no próximo capítulo, o diálogo com essa literatura.

Um dia de roça: fazendo e se acostumando

Seu Joselito (71 anos) e dona Áurea (68 anos) vão hoje para seu "centro" torrar farinha. Entre crianças e adultos, somos 13 pessoas a acompanhá-los. Antônio (40 anos), único filho homem do casal que continua morando na comunidade, vem com duas de suas filhas, Andrielly e Andressa (4 e 6 anos respectivamente). A mais velha (12 anos) fica com a mãe "ajudando nas coisas de casa". Vêm também Jucileide (16 anos), uma sobrinha de dona Áurea que passava alguns dias com eles e, enfim, Pedro e a esposa, Tânia (43 e 44 anos respectivamente), com seis de seus filhos: Jander (2 anos), Anderson (4 anos), Pedro Luís (6 anos), Gersiane (8 anos), Henrique (10 anos) e Hélder (17 anos).[1] Pedro e Tânia não são da família de seu Joselito e dona Áurea, e Pedro receberá uma diária pelo trabalho desse dia.[2] Vamos todos andando por duas horas de trilha, inclusive Jander, que Tânia pega poucas vezes no colo.

Ao longo do dia, os adultos atribuem diferentes tarefas às crianças e aos dois jovens. Todos ajudam em maior ou menor grau, peneirando a massa de mandioca e pegando ou levando ferramentas ou outros objetos, quando solicitados. Jucileide e Gersiane lavam todos os pratos depois do almoço, na beira do igarapé; Henrique, Anderson e Andrielly fazem pressão no pau que puxa o tipiti, espremendo a massa de mandioca. Pedro Luís varre o chão e, com Henrique, são mandados "tirar o mato" que cresce na roça. Hélder vai capinar uma área perto dos meninos.

[1] Vanessa (11 anos), filha de Pedro e Tânia "dada" a dona Áurea e seu Joselito, ficou na casa deste casal, cuidando de afazeres domésticos.

[2] Em 2010 a diária nas comunidades era de R$ 35,00.

Andressa ajuda sua avó a amassar o cupuaçu para o suco. Todos juntam gravetos e paus para o forno, Pedro e Hélder o acendem e Henrique se responsabiliza por mantê-lo em boa temperatura, sob supervisão do pai. É ele também quem vai chamar os irmãos quando estes vão muito longe.

Pedro Luís, Andressa, Gersiane e Jucileide descascam um pouco de mandioca, que ficará de molho para ser processada na semana que vem. Hélder divide com o pai o trabalho de mexer constantemente a farinha no forno, atividade desgastante pelo esforço que exige e também pela proximidade com o calor intenso. Na hora em que Pedro está escaldando a farinha, ou

Crianças ajudando em diferentes tarefas ligadas à produção de farinha (Pinhel, agosto de 2011).
Fotografias de Lucie Robieux.

seja, quando a joga molhada pela primeira vez no tacho do forno quente, o jovem apenas observa. Pedro me fala com orgulho da participação de Hélder no trabalho: "Ele ajuda muito em tudo, Deus o livre", e, vendo que a única etapa em que Hélder não participa é quando a farinha é escaldada, pergunto se ele já domina essa tarefa. "Não, isso ainda não", responde o pai. "E tu não vai tentar?", digo ao filho, em tom de brincadeira. "Mas… Se ele ainda não sabe", retorque ainda o pai.

Todas essas atividades são entremeadas de brincadeiras entre as crianças (jogam peteca,[3] brincam de mãos, de pira,[4] jogam pedras nas árvores para derrubar frutas, tomam banho de igarapé). As intervenções dos adultos nesses momentos são apenas no sentido de controlar seu tempo ou intensidade, "sai daí, menino!", "para de tá pulando n'água!", "olha a mãe do igarapé…", dizem em tom de bronca.

Na volta, a maior parte da farinha é transportada no bagageiro da bicicleta de Antônio e cada um ajuda trazendo alguma coisa. As crianças carregam um saco com frutas, ferramentas, um paneiro com pratos e panela, um facão, uma galinha que precisa voltar da roça para o quintal da casa, um pouco de tapioca. No caminho paramos para colher açaí e Henrique se prontifica imediatamente a subir na palmeira. No entanto, Tânia (sua mãe) olha para ele em silêncio, olha para seu irmão mais velho, Hélder, e fala: "Não. Vai teu irmão."

Meus interlocutores reconhecem que essa participação nas atividades cotidianas é o que permite que as crianças aprendam. "A criança vai fazendo e vai se acostumando", como disse certa vez Lidiana (43 anos), exprimindo uma percepção que ouvi tantas vezes. "Se acostumar", "pegar o costume" e também "tirar um mau costume" são todas

---

[3] Jogo de bola de gude.

[4] "Pira" é o nome dado a diferentes tipos de pega-pega (pira-cola, pira-pega, pira-alta, pira-americana, etc.).

Menina jogando peteca (Parauá, julho de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

Hélder colhendo o açaí (Pinhel, agosto de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

expressões locais conexas e muito frequentemente usadas para falar do processo de aprendizagem. Tânia, por exemplo, reflete sobre a importância da participação dos filhos nas atividades ligadas ao roçado, lembrando também da sua própria infância:

> Olha, os meus [filhos] tudinho eles vêm embora com nós pro centro… Sabem pegar um terçado, roçar, fazer uma cerca. Vão acostumando. Olha, eu, com meus pais, eu já trabalhei muito. A minha infância, a bem dizer, foi só trabalhar na roça. Eu fui criada nesse ritmo, então a gente pega aquele costume. Mas é por isso que hoje tudo que tem parte de plantar, capinar, arrancar mandioca, carregar, descascar, fazer farinha, beiju, puba, tudo eu sei fazer. Tudo isso eu aprendi.

Apesar da presença dessa dimensão educativa ser claramente enunciada em comentários reflexivos, durante a realização das atividades não se vê nenhum dispositivo pedagógico: mostrar como se faz, usar de gestos mais lentos ou mais cuidadosamente executados para permitir uma melhor observação, explicar, corrigir, facilitar ou encorajar a participação. Com exceção de pequenas espingardas de madeira feitas muitas vezes por irmãos mais velhos, tampouco vi nas comunidades instrumentos em miniatura (minicestos, pequenas foices, etc.) destinados às crianças, e que poderiam estimular a aprendizagem.[5] Tudo se passa como se a finalidade primeira da participação das crianças não fosse a aprendizagem, mas a tarefa bem feita. Pedro, por exemplo, não deixa Hélder (17 anos) escaldar a farinha. O pai poderia incentivar o jovem a tentar e oferecer-lhe instruções ou conselhos, ou ainda guiar sua ação com correções, mas prefere que ele apenas observe, já que considera que ele “ainda não sabe”. No caminho de volta, Tânia impede que Henrique suba para colher o açaí. Embora o menino se mostre mais disposto que seu irmão mais velho, é a este último que será atribuída a incumbência, já que, sem dúvida, sua mãe confia mais em sua competência.

Além de não incentivar ou facilitar a experimentação, as crianças que se arriscam a fazer em público alguma coisa que ainda não dominam completamente podem tomar um verdadeiro “chega-pra-lá” na frente de todos, ou ser objeto

[5] Miniaturas de artefatos utilizados por adultos eram comuns entre muitas populações indígenas do Brasil (Schaden, 1945) e continuam a ser fabricadas por diversos povos (ver, por exemplo, Menezes, 2017, p. 117-127; Nunes, 1999, p. 166; Silva, 2013, p. 95; Tassinari, 2007, p. 16). Outro estímulo à participação infantil observado entre camponeses do interior de Alagoas (Heredia, 1979) é a atribuição de “rocinhas” às crianças. Segundo a autora, depois da ajuda dada aos pais, as crianças podiam cultivar então suas próprias “rocinhas” e o valor obtido com a venda desses produtos lhes pertencia. Mézié (2018) observou recentemente um arranjo similar no sudoeste do Haiti. No Tapajós, não encontrei esse tipo de situação.

de deboche. Foi o que aconteceu com Geanderson (2 anos e meio). Vendo sua mãe, seus irmãos mais velhos e um casal de vizinhos com seus filhos se colocarem à sombra de um cajueiro para descascar mandioca, o menino foi até sua casa buscar uma faca para participar da "descasca". De volta com uma faca de cozinha pequena em mãos, sentou-se ao lado da irmã, Geslaine (7 anos). As crianças presentes participavam da atividade de maneira intermitente: Geniclei (5 anos) e Geslaine alternavam o uso de uma mesma faca, Aurilene (10 anos) e Darinha (3 anos) tinham cada uma faca, mas às vezes faziam pausas, olhavam ao longe ou paravam o olhar em alguém da roda, ouvindo alguma história que contava ou observando seus gestos ao descascar. Darinha era visivelmente quem tinha menos destreza, mas conseguia, a seu ritmo, descascar algumas mandiocas.

Os adultos não intervinham na atividade das crianças, não as corrigiam, nem as encorajavam ou propunham qualquer mediação (para que a faca passasse de um a outro, por exemplo). Geanderson observava discretamente a irmã e começou a descascar num ritmo e, do meu ponto de vista, com um nível de competência próximo àquele de Darinha. Durante alguns minutos, ninguém se envolveu com as suas ações. Mas, sem que eu percebesse qualquer mudança, num determinado momento sua mãe olhou para ele e tirou-lhe abruptamente a faca das mãos. "Mas! Diz que olha só o Geanderson…", disse ela então em tom de deboche, imitando os gestos do menino de maneira exageradamente desajeitada. Geanderson começou a chorar e foi para casa. Todos riram. A fotografia apresentada a seguir foi tirada minutos mais tarde.

Essa prioridade dada à boa realização da ação – em detrimento de sua dimensão educativa – fica ainda mais evidente quando se trata da pesca e da caça. Thiago (32 anos), pai de cinco meninos (com idades entre 2 e 10 anos) e considerado um bom pescador,

Roda de "descasca" de onde Geanderson foi excluído
(Parauá, setembro de 2011).
Fotografia da autora.

não costuma levar nenhum deles para pescar. "Só, o trabalho rende mais", ele me explica. É também o que escolhem fazer Idailson e Carlos (30 e 31 anos respectivamente), dois primos que foram pescar levando a filha de Idailson, Aurilene (10 anos), mas deixando a filha de Carlos (também de 10 anos e grande amiga de Aurilene) triste na beira por não poder ir junto, porque, segundo a avaliação dos adultos ali, ela ainda não "garantia bem".

O que parece estar em jogo, portanto, acima de tudo, é a farinha bem torrada, o açaí colhido com o menor risco, a pescaria farta. E menos a aprendizagem desses processos. No entanto, veremos que esses aspectos (a dimensão educativa da participação e o fato dessa participação ser condicionada a uma colaboração efetiva) não são necessariamente excludentes.

Aprender a participar

Para continuar a análise, proponho introduzir novos dados empíricos que organizo em torno de três expressões locais: "não aprendi de ninguém", "só de olhar, já sabe fazer" e a questão "tu garante?".

"Não aprendi de ninguém"

No decorrer do trabalho de campo, me chamaram a atenção falas de pessoas que afirmavam ter aprendido tal ou tal atividade "sozinhas". A Ana Paula (10 anos), que fazia um brinquedo de palha (um pequeno relógio de pulso), por exemplo, pergunto: "Com quem você aprendeu?" "Com ninguém", ela me responde. Suas primas mais velhas também sabiam confeccionar o brinquedo e, em outros momentos, Ana Paula as observava fazendo esse ou outros pequenos objetos de palha. Mas a menina não associava essa observação a "aprender delas".

Seu Genésio Jacutinga (78 anos), hoje aposentado, era reconhecido em Parauá e nas comunidades vizinhas como "o rei dos mestres" na construção de canoas e barcos. Seu tio também tinha sido um famoso carpinteiro e construtor de barcos: "Ele fazia barco debaixo das ramas",[6] lembra seu Genésio. Mas seu Genésio nunca havia trabalhado diretamente com o tio e afirma não ter "aprendido de ninguém" sua profissão:

> Não teve mestre comigo, não. Eu aprendi da minha mentalidade mesmo. Que o velho [referindo-se ao tio] era bravo, vixe! Mais que surucucu. Só o que eu aprendi com ele foi fazer terçume de tarrafa.[7] E assim mesmo, por cima dele, assim [faz o gesto como se estivesse olhando por cima dos ombros da outra pessoa], olhando. Que lá perto dele eu não ia, não.

[6] Diz-se "ramas" para falar das árvores que sombreiam quintais e trilhas.

[7] Ponto próprio para tecer tarrafas, redes de pesca.

Ao continuar a conversa, seu Genésio diz que sempre que podia "espiava" o tio trabalhar fazendo os barcos: "A gente ia olhando, isso ia, prestando bem atenção, vendo como eles faziam, né?" E que planejava em segredo o dia em que se arriscaria a fazer uma canoa: "Mas eu pensava, um dia eu vou, eu mesmo, experimentar fazer, né? Aí eu digo, eu vou estragar uma madeira, mas eu vou tentar." E explica que foi a partir dessas primeiras tentativas por conta própria que foi "se aperfeiçoando": "A primeira canoa que eu fiz não saiu assim bonita mesmo, saiu não. A segunda já foi melhor, aí a terceira… aí eu já fui ficando profissional mesmo. Fui aperfeiçoando." Ele insiste no esforço pessoal de cada um para assegurar a aprendizagem, lembrando que, dentre seus irmãos, ele foi o único a se interessar pela atividade: "Vai da pessoa se dedicar. Se não quiser, se não se dedicar, não aprende, aprende não." E lembra que o primo, filho do tio, que foi assistente deste, acabou tomando outros rumos e não seguiu a profissão.

Pude acompanhar o processo de "feitura" de dois barcos, conduzidos já pelo filho de seu Genésio, Gilson (49 anos), que havia sido assistente do pai quando jovem. O fato de seu Genésio ter "posto" esse filho como assistente ("esse, eu pus ele pra me ajudar"), função que ele mesmo não tinha podido ocupar com seu tio, com toda certeza facilitou o processo de aprendizagem de Gilson. Este, no entanto, se não nega, também não ressalta o papel do pai na formação. Conversando longe da presença de seu Genésio, Gilson, que não era muito falador, comenta: "Ensinar, assim, olha… Às vezes ele vinha, né? Olhava se tava assim… [silêncio] E também a gente via ele fazendo, que era eu e um meu irmão. Então, aí a gente via." Gilson volta então a ressaltar, como seu Genésio, sua própria inciativa no processo: "Porque vai do interesse da pessoa, né? Esse meu irmão [que também era assistente do pai] já foi pro rumo de garimpo. Eu, é porque eu gostava mesmo, aí fiquei."

Durante meu trabalho de campo, quem assistia a Gilson na construção dos barcos era seu neto (bisneto de seu Genésio),

com 15 anos de idade naquele momento. No canteiro de obras, o silêncio imperava: eram horas a fio de trabalho calado. O neto ajudante fazia suas tarefas sem perguntas e em alguns momentos parava e observava o avô. Este ficava concentrado no que fazia (talhar as peças, por exemplo) e de vez em quando olhava de longe o neto. Quando interferia no que fazia, não era para corrigi-lo, mas para se substituir a ele: "Deixa, que tu não sabe." Pegava então peça e ferramentas das mãos do neto, afastava-o e terminava ele mesmo a tarefa. O rapaz, com a expressão discretamente contrariada, se contentava em observar.

"Só de olhar, já sabe fazer"

É comum, no Baixo Tapajós, se ouvir dizer de alguém considerado inteligente ou esperto que "só de olhar, ele já sabe fazer" tal ou tal coisa, ou que "não precisa duas vezes, é só ela ver a gente aqui fazendo, ela já faz", como disse uma mãe se referindo a uma das filhas, que considera muito inteligente. Ou ainda, com menos modéstia, como ouvi também: "Eu, se eu olhar benzinho uma coisa, eu aprendo." Há ainda falas espontâneas sobre o processo de aprendizagem em que uma postura de observação ou de escuta é destacada, como no relato de um mestre de obras sobre como aprendeu o ofício: "Ficava olhaaaando eles fazerem, e depois já dava de fazer por mim mesmo", ou ainda de Marciano (41 anos), que descreve mais longamente como se tornou um dos principais músicos da Festa do Gambá,[8] em Pinhel:

> Quando eu era jovem, né, eu nem pensava em aprender. Aí eles [os tocadores e cantores reconhecidos] me convidaram, né, pra eu acompanhar eles. Mas nunca eles chegaram, assim, e sentaram pra me ensinar. Eles me convidavam porque eu tinha uma voz

[8] Gambá é o nome dado a um ritmo musical local, à festa anual onde se toca esse ritmo e ao tambor usado na sua execução.

> assim, que acompanhava eles, né, que era bonita, eles achavam. Mas, pra aprender, quando eles cantavam eu ficava só ouvindo. Aí foi, foi, foi… Aí eles ficaram admirados […]. Aí eu disse pra eles: “Olha, quando vocês cantavam eu tava só ouvindo, eu não tava cantando.” Porque eu, pra eu aprender uma coisa, se ele tiver cantando e eu tiver cantando, eu não entendo nada, mas se ele tiver cantando e eu tiver riscando alguma coisa, e eu tiver ligado na canção que ele tá cantando, dá mais fácil de a gente aprender. […] Foi uns três, quatro anos assim, antes de eu cantar ou bater mesmo.

Um dia, sabendo de uma festa que se aproximava e querendo que eu me aventurasse mais na dança, algumas jovens me convidaram para vir ensaiar as danças com elas. Reunimo-nos na casa de uma delas no final da tarde, eram cinco meninas, um menino e eu. Passamos horas ouvindo as músicas mais tocadas nas festas, e quase todo o tempo parados: quem dançava era apenas uma das meninas e o menino. Até quase o fim da nossa noite de “treino”, apenas esse casal tinha dançado, e nós os observávamos. Ninguém ficava tentando imitá-los ao mesmo tempo, reproduzindo seus passos, como eu tinha imaginado que aconteceria, mas apenas “vendo eles dançar”. Ficamos a maior parte do tempo, inclusive, deitados numa cama. E apenas no final da noite a dançarina “mestre” provocou uma outra jovem a vir dançar. “Vem, Gleice”, disse ela, “que eu sei que tu já garante.” Gleice e o menino dançaram duas músicas, uma outra das meninas dançou também uma música, antes de cada um voltar a suas casas. Ninguém insistiu para que eu dançasse.

Não há dúvida que se tentássemos definir os contornos de uma teoria local da aprendizagem, a observação teria um papel central. Como resume dona Neusa (65 anos): “A gente, assim, quando nasce, a gente não sabe nada. Mas aí a gente olha, vai vendo assim como os outros tão fazendo e a gente aprende, aprende de tudo.” Conceber a observação como

uma ferramenta crucial para a aprendizagem não é incomum, sobretudo entre populações indígenas ou em contextos em que as crianças têm acesso ao espaço de trabalho dos adultos (Gaskins; Paradise, 2010; Greenfield, 2004).[9] Sem ir muito longe, para os Xicrin, indígenas de língua Jê que vivem no sudoeste do estado do Pará, "os órgãos que permitem o aprendizado são os olhos (*no*) e os ouvidos (*mak*)" (Cohn, 2005, p. 496). Clarice Cohn, antropóloga que estuda o que implica "crescer como um Xicrin" (Cohn, 2000), explica que esses órgãos recebem tratamentos e adornos especialmente pensados para favorecer a aprendizagem, numa modelagem de corpos característica do processo de construção da pessoa para indígenas das terras baixas da América do Sul (Seeger; DaMatta; Viveiros de Castro, 1979). Mas, segundo a autora, os Xicrin acreditam que o olhar e o ouvir, apesar de fundamentais, não são suficientes para aprender, e que é preciso exercer um esforço de compreensão e reflexão conscientes (expresso no termo *mari*), além de fortalecer o coração, onde o conhecimento seria armazenado (Cohn, 2005, p. 497). Assim, se entender a observação como pilar da aprendizagem é um fato relativamente comum, em cada contexto, a maneira com que a observação se articula com outros fatores envolvidos na aprendizagem difere.

"Tu garante?"

A forma como o termo "garantir" é utilizado no Tapajós mostra traços centrais da modalidade de aprendizagem local. "Garantir", aqui como em outras regiões do Brasil,[10] é assumir perante os outros que se tem plena capacidade de fazer o que se propõe a fazer. Como me explica seu Azamor (71 anos): "Se eu

[9] Suzanne Gaskins e Ruth Paradise discutem, no trabalho citado, uma dezena de etnografias que evidenciam esse ponto em diversas partes do mundo.

[10] Em outras regiões do país, numa linguagem coloquial, é mais comum ouvir o verbo em sua forma pronominal, "nisso eu me garanto", por exemplo.

garanto, eu sei fazer, né? É assim a palavra. É que, às vezes, o sujeito: 'Tu sabe?', ou então: 'Dá pra ti fazer?' 'Dá' 'Mas tu garante mesmo fazer?' 'Garanto', 'Ah, então tá…'." Pergunto então se "garantir" é mais que saber fazer, e ele me diz que sim, "é saber e ter certeza que faz mesmo".

Mas o que singulariza o uso da expressão no Tapajós é que, nesse contexto, "garantir" é praticamente uma condição para poder fazer o que se propõe a fazer. Ou ao menos "garantir" aos olhos daquele que, naquele momento, pode impedir a pessoa de fazer o que ela gostaria. É extremamente comum ver uma criança que não domina bem alguma atividade ser afastada dela. Descrevi até aqui algumas situações desse tipo, outras serão ainda apresentadas nos próximos capítulos. E o termo de predileção para acompanhar esse gesto de afastar aquele que se considera não ser ainda capaz de oferecer uma performance adequada é exatamente o "garantir". "Deixa isso, que tu num garante, menino!", foi o que dona Marilza falou para seu neto (6 anos) que tentava "abrir a palha" (manipulação nas folhas da palmeira de curuá necessária para usá-las na cobertura de construções); "Tu nem garante o caminho!", fala Andressa (6 anos) ao seu irmão Plínio (5 anos), que queria vir conosco (comigo, com Andressa e uma prima deles, de 12 anos) até o colégio no vilarejo vizinho. A filha de Carlos ficou na beira e não veio pescar porque "não garantia bem ainda". O termo é com frequência usado na negativa, o locutor imputando uma incapacidade ao seu interlocutor, e justificando assim o fato de impedi-lo de realizar uma determinada atividade. Adultos falam dessa maneira com crianças e as crianças também, entre si. Não ouvi uma criança se dirigir com essa expressão a um adulto.

"Garantir" também é usado no sentido de "aguentar" (aguentar o peso de alguma coisa, por exemplo): "Tu garante aqui?", me pergunta Ana (33 anos), em Alter do Chão, me passando uma sacola pesada de supermercado enquanto subíamos no ônibus. "Daqui a um ano, ninguém já não garante com ele!",

diz Janaína (13 anos) do seu irmão de 1 ano e meio que segura no colo. Uma pessoa também pode avaliar que ela mesma "não garante": "Eu vou ficar no banco, que eu não garanto ainda", me diz Jucilene (24 anos), jogadora de futebol da equipe feminina de Parauá, quando caminhávamos até o jogo. E também se escuta o "garantir" em forma de pergunta: "Mas tu garante levar nós até lá, Mateus?", pergunta Ana Paula (10 anos) ao seu irmão (13 anos) que se dispõe a dirigir a rabeta do pai para nos levar até uma praia que as crianças queriam me mostrar. "Porque eu garanto…", responde Aurilene (10 anos), antes de Mateus. "Mas eu garanto, sim!", rebate então o menino. Assim, se afirma "garantir" quando se quer fazer alguma coisa; o raciocínio é "eu garanto, logo, já posso fazer". É disso que tenta me convencer Wesley (5 anos), que adoraria que eu lhe emprestasse minha máquina fotográfica: "Eu garanto, só eu, já". O "só eu" provavelmente faz menção ao fato de que outras vezes o deixei apertar o botão para disparar uma fotografia, mas segurando a máquina em minhas mãos. Wesley gostaria de fotografar sozinho.

Mas com os adultos e com as crianças que são mais experientes que outras no Tapajós, de nada vale *afirmar* que "garante". Para poder participar, é preciso *mostrar-se* capaz de fazê-lo, é preciso mostrar "garantir". Quando se estima que o outro já "garante", não se falará nada. Pelo convite ou mesmo pela simples permissão acordada à participação, a competência é reconhecida, e o resultado de um processo de aprendizagem, que pode ter sido longo, torna-se evidente. O outro já "garante".

Participação condicionada e a possibilidade de não aprender

Partindo dessas considerações, é possível depreender um primeiro aspecto da modalidade de aprendizagem vigente no Baixo Tapajós. Por um lado, é possível observar, e meus interlocutores

reconhecem, que existe uma dimensão educativa na participação das crianças e de aprendizes adultos nas atividades realizadas por pessoas mais experientes. Por outro lado, essa participação não somente não é estimulada, mas, ao contrário, ela é submetida a condições. Pré-requisitos são exigidos para participar.

Se essa combinação pode parecer contraditória, ela não é de forma alguma contraprodutiva. A observação mostrou que as crianças, e os aprendizes de forma geral, não se desencorajam com as barreiras que lhes são impostas, mas acabam, ao contrário, vivendo o processo como um desafio. É preciso ter em mente que, nesse contexto, participar das atividades dos adultos (ou de pessoas mais experientes), na maior parte das vezes, não é algo percebido como uma obrigação, mas como uma fonte de orgulho: o orgulho de ser capaz de colaborar e de ser reconhecido por isso. Levanto, então, a hipótese de que os entraves à participação dos novatos podem, no final das contas, favorecer a aprendizagem, e não desencorajá-la, na medida em que se deseja participar; e as pessoas sabem que é preciso aprender a fazer bem feito *para poder* participar…

Quando falam de processos de aprendizagem os mais diversos (aprender um ponto de costura, a fazer uma boa farinha, a conhecer os remédios da floresta, a construir um barco), meus interlocutores afirmam que eles dependem da concorrência de quatro fatores:

1) o interesse do aprendiz ("vai do interesse da pessoa");

2) o seu talento ("jeito") ou seu dom ("dom de nascença");

3) a possibilidade de observar pessoas mais experientes (e a capacidade de bem observá-las);

4) a possibilidade de "se acostumar" (o que implica um tempo longo, medido em anos).

Esses quatro aspectos devem se conjugar, em proporções diferentes, em todo processo de aprendizagem, e a importância da observação é uma constante, reafirmada a cada vez. Mas, neste estágio da reflexão, é importante distinguir os processos de aprendizagem de saberes especializados, ou seja, aqueles que não se espera que qualquer um domine, senão algumas poucas pessoas – como as práticas terapêuticas e xamânicas (exercidas por curadores, pajés, benzedores, puxadores[11] e parteiras), a construção de barcos e canoas e saber tocar um instrumento musical ou cantar – e os saberes não especializados (o cultivo da mandioca e a produção de farinha, a caça, a pesca). Nos saberes especializados, o interesse, o talento ("jeito") ou o dom do aprendiz são claramente enfatizados, e o papel do hábito-aprendizagem é, ao contrário, minimizado. Essa tendência atinge seu paroxismo nos casos das competências terapêuticas ou xamânicas. De fato, a eficácia dos mais poderosos curadores ou pajés, ditos pajés-sacaca, teria origem num dom inato ("dom de nascença") e não dependeria de nenhuma aprendizagem.[12] Os construtores de barco que conheci também pouco mencionavam a ideia de se acostumar, e enfatizavam seu próprio esforço e interesse em aprender; não se reivindicavam da "linhagem" de um mestre, enaltecendo aquele que foi seu modelo. Já para os saberes compartilhados, o peso do hábito-aprendizagem será invariavelmente maior, embora não se negue a importância de um certo "jeito" e do interesse do aprendiz.

Notemos ainda que, seja qual for o tipo de conhecimento (especializado ou não), existe a possibilidade – totalmente

[11] "Puxador" ou "puxador de desmentiduras" é uma pessoa que sabe tratar de problemas de ossos e músculos, colocando-os "no lugar" (Vaz, 2010, p. 155). As desmentiduras são o que, no vocabulário médico, se entende por mau jeito ou torção.

[12] Os pajés-sacaca se diferenciam ainda de curadores ou pajés menos poderosos (ou "mais fracos") por terem o poder de "viajar pelo fundo" (do rio) na pele de uma Cobra-Grande e por jamais cobrarem ou aceitarem pagamento pelos seus serviços de curador (Mahalem de Lima, 2015, p. 146, 360 e ss.; Stoll, 2016, p. 29; Vaz, 2010, p. 375 e 386).

plausível em ambos os casos, mas por razões diferentes – de não aprender, seja por falta de interesse da pessoa, por sua falta de "jeito" ou porque, em sua educação, as condições que permitiriam que ela "se acostumasse" não lhe foram oferecidas. Essa possibilidade de não aprender fica mais evidente no caso dos saberes especializados, que envolvem o domínio de técnicas cujo processo de aquisição é, por definição, seletivo. Mas também se vê nas comunidades pessoas que não sabem fazer farinha, por exemplo, ou homens que não sabem caçar (ou que são considerados péssimos caçadores). Ou seja, mesmo os saberes que, em princípio, espera-se que todos dominem, não são, na realidade, dominados por todos – o que representa, em geral, um problema para os que não sabem.

Compreende-se melhor essa possibilidade do não aprendizado de competências importantes para a vida nessas comunidades, a meu ver, lembrando que a aprendizagem é claramente subordinada ao bom desenvolvimento da atividade: ela não é um objetivo em si, mas um subproduto da participação – adequada – do aprendiz na realização da atividade. Assim, se a atividade "não ganha nada" com a participação do novato, as pessoas mais experientes, mesmo que sejam seus pais, não hesitarão em privá-lo dessa experiência educativa.

É o caso de Wagner, hoje com 43 anos de idade. Oitavo filho e único menino de seu Osmar e dona Cândida, seu pai não o levava para caçar, pois: "Nessa época [quando Wagner estava em idade de acompanhá-lo], um sobrinho meu veio morar aqui. Era ele que ia comigo", explica-me seu Osmar. O sobrinho, seis anos mais velho que Wagner, oferecia sem dúvida uma ajuda mais eficaz. Wagner falou-me algumas vezes de sua falta de habilidade na caça, rindo de si mesmo, mas não sem um certo agror. Dona Cândida chegava a reclamar da insistência do filho, que se obstinava em ir caçar apesar de sempre voltar de mãos vazias: "Ele não desiste, esse aí!" Mas em nenhum momento ela responsabilizou seu marido e também não se lamentou por essa lacuna na educação de seu filho: "Ele não acostumou, então é assim. E, também, ele nunca teve jeito mesmo, teve

não, Chantal…" Não seria descabido se perguntar se esse "jeito", cuja falta dona Cândida deplora, não poderia ter se desenvolvido se Wagner tivesse tido a oportunidade de observar e se exercitar acompanhando o pai.

Vários elementos vêm certamente compor a decisão de pessoas mais experientes de permitir ou não que um aprendiz participe em uma determinada atividade: a competência estimada do aprendiz; o quanto se precisa da sua ajuda e se há outros auxiliares mais competentes à disposição; a probabilidade de que ele atrapalhe, que sua ação resulte uma perda de material; ou, ainda, o risco de que ele se acidente ou provoque acidentes – com ferramentas de trabalho, por exemplo. Assim, Cida (42 anos) lembra-se: "Os pais da gente não deixavam a gente escaldar [a farinha], porque eles tinham medo que nós queimasse… Se entregasse na nossa mão, era certo que o cuim[13] ficava tudo vermelho!" Ana (33 anos) justifica a recusa de muitos pais de levar seus filhos para pescar evocando os riscos que, na sua opinião, essa atividade representa:

> Também os antigos, às vezes, não deixavam a gente ir [pescar com eles] porque olha, era muita cobra que tinha por aí nesse rio. Tu já deve ter ouvido a história do menino que foi torado [cortado] no meio pela sucuriju? Foi nesse rio aí. Então hoje também a gente se preocupa, e às vezes, quando não deixa os meninos estarem por aí, é por conta disso também.

Barbara Polak (2012), em um estudo sobre a transmissão das técnicas agrícolas entre os Bamana no Mali,[14] também descreve uma situação de participação condicionada a um julgamento sobre a competência dos filhos. Ela afirma que, para construir esse julgamento, os pais levam em conta os riscos, o quanto estimam que a ação da criança necessitará de supervisão e a probabilidade de que a tarefa seja, ao final das contas, minimamente bem realizada. Mas

---

[13] O termo "cuim" refere-se, aqui, à farinha de mandioca sendo torrada.

[14] Os Bamana cultivam painço, amendoim e sorgo.

toda a questão está nesse "minimamente bem realizada"… Quais são os critérios que permitem avaliar que uma ação é suficientemente eficaz? Se os elementos em jogo para os Bamana são praticamente os mesmos que aqueles no Tapajós (capacidade de ajuda efetiva, baixos riscos ou probabilidade de provocar perdas), o nível de exigência parece-me diferente. Polak (2012, p. 99-101) descreve, com efeito, pais relativamente pacientes com as inabilidades de seus filhos: eles fabricam enxadas de miniatura adaptadas aos pequenos corpos e aceitam, até certo ponto, uma carga de trabalho suplementar para assegurar a supervisão e a revisão do serviço realizado pelas crianças. A autora sugere que a razão dessa atitude é que os Bamana consideram essa carga suplementar de trabalho como um investimento que garante a formação para que novos braços consigam, o mais rápido possível, vir a ajudar na produção familiar, que demanda muita mão de obra (Polak, 2012, p. 107-108).

Talvez os habitantes do Tapajós não façam um uso tão intenso de mão de obra, já que, como mencionei na introdução, a produção de farinha hoje em dia não é tão importante como já foi no passado. Talvez eles apostem em outros "métodos pedagógicos". Talvez, ainda, façam raciocínios diferentes de um cálculo estratégico-econômico. Fato é que, ao contrário dos Bamana, meus interlocutores não costumam aceitar uma contribuição que implique uma carga de trabalho suplementar. "Se eu tiver que tá andando atrás dele, não vale a pena", me explica dona Rosário (55 anos), depois de mandar seu neto Rogério (9 anos) ir "procurar outra coisa pra fazer" e terminar ela mesma a tarefa que o menino cumpria (arrancar o "mato" que crescia em meio às suas mudas de mandioca). À minha questão: "Mas, e pra ele aprender, não é bom começar a fazer?", respondeu: "Mas o quê, manazinha… Ele vai aprender de todo jeito."

Não executar diretamente uma determinada atividade, vale lembrar, não significa não participar de maneira periférica, e acessar, através da observação, informações que serão úteis quando chegar o momento de "pôr as mãos na massa". É o que se vê mais

claramente ainda na roça de dona Rosário. Retornamos ao local Rogério, dona Rosário, Jackson (o neto mais velho, de 16 anos) e eu, três dias depois do diálogo restituído acima, dessa vez para transplantar as mudas que não tivessem pegado bem. Jackson e dona Rosário examinavam cada muda e replantavam as que julgavam necessário, discutindo entre eles para definir como e onde fazê-lo, "melhor ali mais em cima", "essa tá muito perto da outra", etc. A avó também falava, por vezes, o que ela pensava ter prejudicado uma ou outra muda a "pegar": "tava muito sol mesmo quando a gente plantou essas daqui", "mas aonde, que essa rama tava muito curta". Rogério os ouvia e observava "de rabo de olho", de maneira intermitente, enquanto se ocupava de capinar o mato a alguns metros de distância. Por vezes, ele parava o que estava fazendo e se aproximava das mudas para olhar.

O nível de exigência das pessoas mais experientes varia também em função de quem está disponível em que momento e da dimensão da tarefa a ser cumprida. Assim, Tânia não deixa Henrique (10 anos) subir na palmeira do açaí naquele dia, já que Hélder pode fazê-lo. Mas, alguns dias mais tarde, diante da ausência de Hélder, ela deixará Henrique subir para colher açaí. Se dona Rosário não pudesse contar com Jackson (o mais velho dos dois primos) para ajudá-la, ou se sua roça fosse maior, é bem possível que ela tivesse mais paciência com Rogério.

Para sintetizar, diferentes razões podem impedir a aprendizagem. A falta de interesse ou de "jeito" do próprio aprendiz (situações mais observadas no caso dos saberes especializados) ou então a ausência de oportunidade de viver situações necessárias para que ele observe e se acostume, ou seja, para que ele aprenda. As consequências de não aprender são distintas para saberes especializados ou não especializados. Nos saberes especializados é esperado que se opere uma seleção, seja por desigualdade "de nascença" (o dom) ou de investimento pessoal ("vai do interesse" e da "dedicação" da pessoa). Já a não aquisição dos saberes que, via de regra, todos (ou o conjunto de homens ou de mulheres) dominam, coloca em

xeque o próprio pertencimento do indivíduo a essa coletividade. É justamente por isso que, no caso das competências não especializadas, apesar das dificuldades que os novatos podem encontrar no caminho da aprendizagem, sua motivação e seu desejo de aprender não se arrefecem facilmente.

Os motivos para se aprender os saberes não especializados

Para vários autores, a motivação que nos leva a adquirir as competências amplamente compartilhadas pelo grupo no qual vivemos é intrínseca ao processo de construção identitária: integrar-se seria a força motriz da aprendizagem. Em outras palavras, o desejo e a necessidade de pertencimento e de ser reconhecido como membro de uma determinada comunidade de praticantes seria suficiente para sustentar o esforço de aprender (por exemplo, Delbos; Jorion, 1984, p. 128-145; Dewey, 2007, p. 98-99, 248 e ss.; Lave; Wenger, 1991, p. 111 e ss.; Pierrot, 2012b; Rogoff, 2003, p. 63, 114-116). A extrema dependência que cada ser humano experimenta no início da vida, o fato da "ontogênese humana ser intrinsecamente social" (Toren, 2012, p. 22), poderia, por si só, explicar a força dessas motivações. Para interagir, para "entrar no jogo" social da forma como ele é "jogado" pelos membros mais maduros da comunidade na qual um novato vem a se inserir, este não tem outra escolha senão aprender as regras desse jogo (Bourdieu, 1980, p. 111-113; Wittgenstein, 2004, p. 41-53). E, considerando-se que da interação com essas pessoas depende a sua sobrevivência e o desenvolvimento de sua vida, ele vai naturalmente dar o melhor de si para dominá-las. Não se trata, pois, de uma crença ingênua em uma "sede natural de saber",[15] mas, antes, de uma necessidade vital de integração e de aceitação.

[15] Ingenuidade criticada por Blais, Gauchet e Ottavi (2014, p. 126), que se perguntam: "E se, para começar, não fosse verdade que o espírito se lança em sua pureza natural à conquista das coisas?"

Não há dúvida de que os indivíduos engajam-se nesses processos amplos de aprendizagem e socialização com um interesse e uma motivação, e também com uma dose de criatividade e de talento, que variam em função de sua história e de suas características pessoais. À imagem da apropriação da linguagem, os processos de transmissão dessas competências culturais compartilhadas comportam variações num espectro de intercompreensão: se as diferenças individuais são evidentes, os gestos e palavras devem permanecer "reconhecíveis" (fazemos "transformações reconhecíveis", lembra Toren, 2007, p. 290[16]), já que devem permitir a continuidade das trocas sociais. É preciso também lembrar que, uma vez adquiridos, os hábitos não se perpetuam como um conjunto de reflexos mecânicos, mas evoluem (Dewey, 2007).

O esforço realizado para assegurar essa continuidade cultural nas práticas (que sempre comporta, portanto, uma dose de transformação) não é unicamente realizado pelos novatos, mas também pelas pessoas mais experientes. Assim, em cada grupo social, se estimula de maneira consciente e explícita ou, ao contrário, tacitamente, alguns comportamentos e competências que parecem desejáveis; inversamente, age-se de maneira a dissuadir seus membros da prática de outros. É a isso que os psicólogos Sara Harkness e Charles Super se referem ao utilizar o conceito de "nicho de desenvolvimento".[17] Trata-se, para esses autores, de considerar o conjunto das situações às quais

---

[16] A autora usa essa expressão ao descrever esses processos de continuidade e transformação nos rituais do "almoço de domingo" em Fiji.

[17] Outros autores já haviam utilizado a metáfora biológica (o "nicho") para referir-se ao ambiente em que cada criança se desenvolve. O casal de psicólogos americanos (Harkness; Super, 1996, 2006; Super; Harkness, 1986) propõe, entretanto, pela primeira vez, uma definição precisa e estudos sistemáticos onde desenvolvem sua abordagem teórica (cf. Bril, 2002, p. 258). Eles propõem, através desse conceito, um "quadro teórico para apreender a regulação cultural do microambiente da criança [...] [no interior do qual] o ambiente, com suas regularidades e continuidades temáticas, fornece o material a partir do qual a criança abstrai as regras cognitivas, sociais e afetivas da cultura, da mesma forma que as regras da gramática são abstraídas das regularidades dos discursos" (Super; Harkness, 1986, p. 552).

a criança é exposta, seja pelas escolhas educativas deliberadas daqueles que a educam – escolhas informadas pelas "etnoteorias parentais"[18] –, seja pelo simples fato de compartilhar (mais ou menos) seu cotidiano (Super; Harkness, 1986). Assim, ao elogiar certas coisas e não outras, ou mostrar de maneira implícita seu contentamento com certas atitudes e não com outras, ao organizar o cotidiano das crianças de uma maneira em detrimento de outras, os adultos com quem as crianças convivem instigam certos comportamentos e desencorajam outros. Claro que essa estruturação do cotidiano não é toda, nem majoritariamente, decidida e planejada individualmente e de forma racional. As condições econômicas, políticas, aspectos sociais e culturais no sentido amplo (modas, tendências, ideias em voga), sem falar nos aspectos inconscientes de cada um, vêm moldá-las.

Como vimos no primeiro capítulo, nas comunidades do Baixo Tapajós, a capacidade das crianças de ajudar nas diferentes tarefas da vida familiar é explicitamente valorizada pelos pais. Nem a inteligência, nem a beleza, ou mesmo o fato de saber fazer bem feito alguma coisa, eram pontos enaltecidos. A única atitude que vi suscitar explicitamente elogios era a disposição e a aptidão das crianças de ajudar os adultos. Isso não significa que nenhuma outra capacidade seja admirada e valorizada, o que se expressa sem dúvida por canais mais discretos, mas mostra que a ajuda filial é intensa e abertamente encorajada. Trata-se de um elemento não negligenciável do "nicho de desenvolvimento" local.

Ora, para poder ajudar, como as situações descritas neste capítulo começam a mostrar, algumas condições devem ser preenchidas. A ajuda não é aceita senão a partir do momento em que se trata de um auxílio efetivo e não de um gesto simbólico. No Tapajós não é "a intenção que conta", mas, ao contrário, uma ação eficaz é esperada. Ela é a condição da participação.

[18] Célebre expressão cunhada pelos autores que se refere a um conjunto de crenças, culturalmente variáveis, que "informam as práticas parentais e a organização da vida cotidiana das crianças e das famílias" (Harkness; Super, 2006, p. 62).

Assim, os novatos percebem que, para poder ajudar, precisarão aprender os gestos adequados. O elogio explícito dos pais para essa ajuda termina, portanto, sendo um encorajamento à aprendizagem. O retorno positivo dos adultos quanto à capacidade de ajudar das crianças sustenta a motivação para aprender.

Lave e Wenger (1991), cujos trabalhos contribuíram amplamente para reflexões sobre aprendizagem não institucional, lembram também que a motivação que leva a aprender não deve estar estritamente ligada a uma recompensa utilitária ou imediata, unicamente dirigida para o domínio pontual de uma competência (*skill*) ou de uma tarefa específica. Sem negar a importância desse domínio, o que está em jogo, segundo eles, é um sentido mais profundo do valor da aprendizagem como marcador de pertencimento a uma "comunidade de praticantes". Identificar-se com o papel de um membro competente dessa comunidade seria fundamental para encorajar a aprendizagem (Lave; Wenger, 1991, p. 111). Delbos e Jorion fazem também referência à importância dessa identificação. "Ver-se" no papel do adulto competente, projetar-se na posição prestigiosa e hierarquicamente superior daquele que domina plenamente os códigos da comunidade na qual se evolui; eis, do ponto de vista desses autores, os elementos que asseguram a motivação para o ato de aprender (Delbos; Jorion, 1984, p. 144).

Apoiando-se na teoria da prática de Bourdieu (1972, 1980) e confrontando-a com situações etnográficas de aprendizagem não institucional (aprendizes de alfaiate na Libéria, parteiras e timoneiros em formação no Canadá e recém-chegados em grupos de alcóolicos anônimos nos Estados Unidos), Lave e Wenger (1991, p. 30) propõem uma "teoria geral da aprendizagem situada". Sua ideia fundamental é que a aprendizagem não seria uma atividade "em si", independente da prática, mas antes um subproduto dessa prática. A aprendizagem seria, na verdade, a evolução da participação do indivíduo em uma determinada prática, evolução que iria de uma participação periférica (como observador) a uma atuação cada

vez mais plena e central.[19] Esse quadro analítico oferece, então, elementos pertinentes para compreender as situações apresentadas aqui: a participação periférica é a única legítima antes de "garantir".

No entanto, como indicam igualmente Harold Odden (2007, p. 196-197) e Philippe Rochat (Odden; Rochat, 2004), assim como David Lancy (1996, p. 22-30), parece-me que o risco de uma leitura rápida de Lave e Wenger é de reduzir suas ideias a um simples *learning by doing* (dada a centralidade da ideia de participação). Isso levaria a subestimar o papel da observação e, mais amplamente, de um conjunto de posturas que podem ser qualificadas de "passivas", e que eu prefiro chamar de receptivas. Essa ênfase na ideia de participação "ativa" (com o mote "é fazendo que se aprende") poderia levar a obliterar a importância dessas posturas receptivas nos processos de aprendizagem.

Conclusão: o papel das posturas receptivas na aprendizagem

Para os meus interlocutores, a observação é uma ferramenta privilegiada para aprender. E essa capacidade de observação se conjuga com o fato de que, nessa região, integra-se uma atividade somente a partir do momento em que se "garante" realizá-la bem. Do lado dos aprendizes, observa-se muito e bem. E pergunta-se pouco. Já as pessoas mais experientes preocupam-se

[19] "Do nosso ponto de vista, a aprendizagem não está unicamente situada na prática – como se se tratasse de um processo independente, que, por acaso, se encontrasse localizado em algum lugar: a prática social é o fenômeno primário e gerador, e a aprendizagem é simplesmente uma de suas características" (Lave; Wenger, 1991, p. 34-35). Não é de espantar que, em trabalhos posteriores de Jean Lave, vemos a noção de aprendizagem apagar-se em proveito de descrições do processo de integração identitária a uma comunidade de prática (Holland; Lave, 2001; este ponto foi observado por Brougère, 2008, p. 58). Em suas palestras no Brasil (em abril de 2011 na UFMG e em julho de 2019 na XIII Reunião de Antropologia do Mercosul, em Porto Alegre), Lave propõe inclusive, numa provocação espirituosa, fazermos um jejum da palavra "aprendizagem".

menos em explicar e mais em fazer. E fazer bem feito. É provavelmente o que explica a impressão de ter "aprendido sozinho", porque na verdade o que se aprende é conquistado. Depende do interesse, da dedicação, do "jeito", de uma capacidade aguçada de observação e da iniciativa do aprendiz, e não da ação didática daquele que lhe serve de modelo.

Os habitantes das comunidades do Tapajós reconhecem essa inação das pessoas mais experientes. Como bem diz Marciano (músico e cantor) a respeito dos músicos que acompanhava e com quem aprendia o gambá: "Eles nunca perderam tempo para me ensinar." No Tapajós, aquele que está em posição de aprender deve fazer o esforço de "capturar" os conhecimentos ou habilidades (capítulo 5).

A observação é, naturalmente, uma estratégia de aprendizagem universal, entretanto é possível recorrer de maneira mais intensa a ela em contextos nos quais os novatos têm um acesso direto às atividades das pessoas mais experientes (Gaskins; Paradise, 2010; Greenfield, 2004; Paradise; Rogoff, 2009). Esse é exatamente o caso das comunidades do Tapajós, onde os aprendizes têm ao menos um acesso visual a um amplo espectro de atividades. Eles podem ser afastados dessas atividades quando tentam participar, mas raramente são impedidos de observar e escutar. As atividades nas quais a oportunidade de observar é limitada, como a pesca e a caça (onde um novato pode mais facilmente atrapalhar), estão entre as mais valorizadas. A motivação para aprendê-las é, portanto, mais forte e incita as crianças a prestarem atenção e a aproveitarem todos os indícios disponíveis, como, por exemplo, aqueles provenientes das narrativas de caça e de pesca. As crianças adoram essas histórias e apropriam-se delas para contá-las entre si (capítulo 6). A escuta e a aprendizagem desses relatos oferecem às crianças uma fonte complementar à observação direta das pessoas mais experientes, fonte preciosa, rica em detalhes e em emoção. Por outro lado, além da observação direta dos gestos, a escuta dos comentários trocados

pelos protagonistas da atividade também ensina (como vimos na interação entre Rogério, Jackson e sua avó, dona Rosário).

Todavia, para que essas posturas receptivas (observação, escuta) possam desempenhar esse papel tão central na aprendizagem, é necessário que elas sejam educadas, que venham se "afiando" com o tempo. O fator tempo é crucial nesse processo. Como lembra Alain Pierrot (2012c, p. 13), um tempo longo, que não se conta (ao contrário do tempo medido e contabilizado da escolarização), é uma condição da viabilização dessa aprendizagem desprovida de qualquer orientação intencional:

> Se ele [o aprendiz] é obrigado a se virar sozinho para "fazer tão bem quanto os outros", contentando-se em observar, isso acontece ao final de um longo processo, no qual os ajustes recíprocos e progressivos na ação são indispensáveis e decisivos.

Durante esse tempo longo que, para as crianças, coincide com aquele do seu crescimento, seu olhar e seus sentidos serão educados. Mais exatamente, sua atenção será educada, treinada, elas serão levadas a desenvolver-se para só precisar contar excepcionalmente com a orientação das pessoas mais experientes. Essa "educação da atenção" (Ingold, 2000) opera-se pela exposição contínua a situações nas quais a criança não tem outra solução senão observar, escutar, perceber. "Os sentidos", lembra Dewey (2007, p. 51), "longe de serem elementos originais ou naturais, são habilidades desenvolvidas [...] dependem de intenso treino, ou seja, de hábitos que se forjam." No Tapajós, as crianças desenvolvem assim o hábito, acostumam-se a ter olhos e ouvidos abertos, atentos. Esse processo de desenvolvimento do hábito – que, no caso do Tapajós, tem por consequência estimular a observação atenta, mas que, em outros contextos, pode desembocar em outros hábitos, como aquele de confiar em uma explicação – não é necessariamente resultado de intervenções intencionais das pessoas mais experientes, mas resulta da interação

entre o aprendiz e o conjunto do ambiente animado e inanimado que o rodeia. Por essa razão, Ingold (2001, p. 144) considera que o termo "transmissão" se aplica mal a esse processo; trata-se antes de "alinhar os movimentos de sua atenção de maneira a entrar em ressonância com a ação dos outros".

Essa abordagem me parece pertinente para a compreensão das interações educativas no Baixo Tapajós e, para além dali, para pensar processos de transmissão não intencionais de forma geral. No Tapajós, a atenção dos moradores é educada e orientada para o exercício de uma observação e de uma escuta minuciosas, ao mesmo tempo, de seu ambiente natural e dos gestos dos mais experientes dentre eles. Ao invés de estimular os novatos através de perguntas ou lhes oferecer explicações, ou ainda convidá-los a pensar que "é errando que se aprende", o olhar é habituado, acostumado a ver mais e melhor, os sentidos são aguçados. E a criança é educada para perguntar menos e agir somente a partir do momento em que se sente relativamente bem preparada. Ao habituarem-se ao fato de que a iniciativa deve vir delas, as crianças no Tapajós não esperam ser guiadas, conduzidas, convidadas a "prestar atenção" em tal ou tal coisa. Seus corpos, seus olhares e sua atenção não ficam à espera da iniciativa adulta, mas acostumam-se a tomar a frente.

A partir de uma ampla revisão da literatura etnográfica sobre processos de aprendizagem e socialização, Lancy (2010, 2014) sustenta que as situações em que a aprendizagem depende mais da iniciativa dos aprendizes que de um esforço de transmissão intencional são frequentes. O autor denuncia a universalização de um modelo de aprendizagem que julga etnocêntrico e que, segundo ele, induz, ou até mesmo constrange, pais e mães a agirem didaticamente, como "professores" de seus filhos (Lancy, 2010, p. 2). A contrapelo dessa orientação, os adultos do Tapajós colocam barreiras à experimentação da criança, condicionando sua participação a uma contribuição efetiva e competente. Sugiro contudo que, ao agir desse modo, eles podem finalmente

estimular a aprendizagem, não a aprendizagem que se realiza "por tentativa e erro" ou "seguindo uma explicação", mas, antes, a aprendizagem que se apoia na observação e escuta atentas, ou seja, em uma percepção afiada. Em todo caso, é a essa modalidade de "aprender a aprender" (ou "deutero-aprendizagem", nos termos de Bateson, 1987, p. 131) que as crianças do Tapajós se habituam.

Capítulo 4 – Aprender apesar dos adultos

Só que mais ele não queria que queria…
(Seu Agenor, 72 anos, falando de seu pai)

No capítulo precedente examinei as condições impostas para a participação dos novatos nas tarefas cotidianas. Essas condições decorrem da prioridade dada pelos mais experientes aos resultados efetivos da ação: os novatos serão bem-vindos somente na medida em que puderem de fato contribuir. A tolerância a erros e gestos desajeitados é muito baixa. Neste capítulo, a descrição de outras situações mostra que se as pessoas mais experientes multiplicam obstáculos, as crianças encontram maneiras de contorná-los. Aprender "apesar dos adultos" é a imagem que me parece melhor restituir o clima dessas situações cotidianas de aprendizagem em que os mais novos fazem escondido, fazem a despeito, mas fazem. Fazem discretamente, insistentemente, e usando eles mesmos de ironia contra figuras de autoridade sempre que possível.

Mas se há um ponto de consenso em diferentes teorias da aprendizagem, é o fato de que o aprendiz depende de algum tipo de suporte de pessoas mais experientes para adquirir gradualmente competência. Minha intenção não é afirmar que o Tapajós constitua uma exceção a essa regra, mas perguntar, então, o que pode ser pensado como suporte nessa modalidade de aprendizagem "apesar" das pessoas mais experientes? É preciso deixar claro desde já que aprender *apesar* não significa aprender *sem*. Essa atitude dos adultos e pessoas mais experientes, que impõem obstáculos à participação, não implica de maneira nenhuma ausência de interação. Não estou, portanto, sugerindo que a aprendizagem se construa de maneira independente

dos adultos – ou das pessoas mais experientes. A interação antagonista é certamente um tipo de interação.

Meu objetivo, portanto, é continuar mostrando o que os mais experientes *não fazem* para apoiar os novatos e os freios e obstáculos que colocam no caminho dos aprendizes, e também deixar evidente o que *fazem*, ou seja, as condições de possibilidade para a aprendizagem que eles proporcionam, ainda que de maneira recalcitrante. Enfim, mostrarei que essa modalidade de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências de natureza social nos novatos; ela se imbrica numa economia das relações avessa a elogios e gentilezas.

Para tratar desses pontos, inicio este capítulo com uma apresentação e discussão da literatura sobre processos de aprendizagem não institucionais, o que permitirá distinguir as especificidades do Baixo Tapajós em relação a outros contextos onde se encontra a aprendizagem "por participação".

A aprendizagem no cotidiano, "por participação"

Aprendemos, claro, por muitos caminhos e em situações bastante distintas. A começar por aquelas deliberadamente pensadas como pedagógicas, em que uma ou diversas pessoas planejam atividades com a intenção de transmitir técnicas, saberes, conhecimentos, em geral dentro de uma instituição educativa. São professores de escolas, ONGs, clubes, guias de museus, padres, pastores ou catequistas, mestres num determinado esporte, arte ou técnica, que nos ensinam, nos explicam ou nos conduzem a realizar tarefas que devem promover a aprendizagem. Aprende-se também em rituais de passagem, experiências densas e concentradas no tempo, muitas vezes dolorosas, que são pensadas como transformadoras pelas pessoas que as realizam e que passam por elas. Podemos aprender na convivência com um mestre de uma determinada profissão, sendo ajudantes-aprendizes: ali a

intenção educativa está presente, mas se conjuga e muitas vezes é subordinada à ajuda que o aprendiz deve fornecer ao mestre. E para alguns povos, dentre os quais as sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul, aprender passa sobretudo por manipulações feitas sobre o corpo (pinturas e adornos corporais; banhos de plantas; ingestão de certos alimentos, feita de certas formas).

Para além dessas situações onde há uma intencionalidade de promover a aprendizagem, aprendemos também de maneira mais ou menos “incidental” (Strauss, 1984), todo o tempo, num processo de aprendizagem *difuso* no conjunto de interações que compõe a trama do cotidiano de cada um (Pierrot; Carvalho; Medaets, 2017). Essas são aprendizagens que ocorrem, portanto, *ao longo* das atividades, e não em um momento à parte, concebido como exclusiva ou principalmente pedagógico. Assim aprendemos a falar, incorporamos modos de agir, de pensar, de nos movimentar, de nos relacionar, que são culturalmente construídos. Se esta última modalidade de aprendizagem é universal (ela funciona como pano de fundo de onde as demais “se destacam”, Pierrot, 2012a), as outras podem ser mais ou menos presentes em diferentes sociedades, combinando-se em variadas proporções. As distintas modalidades do aprender também não se excluem: um mestre de uma profissão pode ser mais ou menos “professoral” com seu ajudante-aprendiz, um ritual de passagem pode ser (e frequentemente é) associado a técnicas de fabricação-transformação corporal, e na escola não aprendemos só o que foi planejado, mas aprendemos também (e talvez sobretudo) a “colar”, a desafiar o professor, a plagiar, etc. (Blum, 2009). Ou seja, há uma imbricação de mecanismos e configurações de aprendizagem que vêm compor uma paisagem educativa própria a cada contexto cultural.

Entre os pesquisadores que estudam, a partir de uma abordagem etnográfica, tanto os processos de aprendizagem difusa, cotidiana, quanto a aprendizagem que acontece pelo convívio

com um mestre, é amplamente admitido que a aprendizagem que ocorre nestas situações implica, e se confunde com, a *participação crescente* do novato nas atividades que está aprendendo – por isso falo de uma aprendizagem "por participação". Isso vale, portanto, para processos que ocorrem na idade adulta e resultam no desenvolvimento de uma habilidade específica, ligada a uma profissão, a um esporte ou a uma técnica artesanal ou ritual – a aprendizagem "por convivência com um mestre" (Chevallier, 1991; Downey, 2007; De Grave, 2012; Herzfeld, 2004; Lancy, 2012a; Lave; Wenger, 1991; Marchand, 2010; Sautchuk, 2015).[1] E vale também para as aprendizagens que ocorrem na infância e imbricam-se em processos mais amplos de socialização e de construção da pessoa, consonantes com cada contexto cultural (Álvares, 2004; Asfari, 2017; Cohn, 2000, 2005; Collomb, 2011; Delbos; Jorion, 1984; Déléage, 2009; Greenfield, 2004; Little, 2011; Michelet, 2013; Nunes, 1999; Odden, 2007; Paradise; De Haan, 2009; Paradise; Rogoff, 2009; Pires, 2011; Polak, 2012; Silva; Gomes, 2015; Tassinari, 2008, 2015; Vermonden, 2012). Os autores que fazem análises comparativas e que buscaram apreender teoricamente a aprendizagem situada não deixaram também de notar esse ponto (Bourdieu, 1980; Brougère; Ulmann, 2009; Dewey, 2007; Ingold, 2000; Lave; Wenger, 1991; Rogoff, 2003; Toren, 1990).

Para que esses processos de aprendizagem "por participação" ocorram, uma condição é indispensável: o acesso dos novatos às atividades das pessoas mais experientes – mesmo que esse acesso seja difícil, ou oferecido com parcimônia. Sem um mínimo de transparência sobre a prática de pessoas mais experientes em determinada atividade, essa modalidade de aprendizagem não tem como acontecer. Nessas situações, a aprendizagem seria, assim, proporcional (ou mesmo equivalente) à integração

[1] Muitos outros estudos poderiam ser citados. Selecionei aqui alguns que me pareceram descrever esse processo de maneira exemplar. O mesmo vale para os autores que cito linhas adiante.

progressiva do aprendiz em uma "comunidade de praticantes", como sugerem Lave e Wenger (1991).

A partir da leitura do conjunto de trabalhos acima citados, é possível depreender alguns princípios gerais, ou traços mínimos dessa modalidade de aprendizagem, que são os seguintes:

> 1) o aprendiz passa de uma posição inicialmente periférica, de simples observador, a posições cada vez mais ativas e centrais, de acordo com seu nível de competência;
>
> 2) a participação do aprendiz implica que ele dê uma contribuição real para execução da tarefa e não é pensada, principalmente, como uma ferramenta pedagógica;
>
> 3) esse processo de aprendizagem estende-se por um tempo longo (anos) que, no caso das crianças, coincide com aquele de seu crescimento, do aumento de sua força e destreza;
>
> 4) a linguagem verbal, em sua função explicativa, é praticamente ausente nesses processos;
>
> 5) a iniciativa do novato, pelo contrário, é crucial para que a aprendizagem ocorra.

Para além desses traços bastante gerais, é evidente que, ao continuarmos a explorar as descrições dos diferentes autores, encontraremos muitas variações.[2] Nesse sentido, o fato de haver consenso quanto à ausência de instrução verbal nesses processos não significa que as pessoas mais experientes sejam sempre descritas como desprovidas de intencionalidade e atenção pedagógica. Alguns autores, ao contrário, mostram pessoas mais experientes que executam voluntariamente movimentos mais lentos para facilitar a observação dos novatos, convidam estes últimos a uma participação em momentos estratégicos e realizam toda

---

[2] Não farei uma revisão do conjunto das divergências e similitudes entre esses autores (o que mereceria uma monografia inteira); concentro-me nos pontos que esclarecem os materiais do Tapajós, por semelhança ou por contraste.

uma série de ajustes na realização de suas atividades para permitir que os novatos possam acompanhar melhor seus gestos.

A partir da psicologia cultural comparada (*cross-cultural psycology*)[3] ou de uma antropologia que dialoga com esse campo de estudo, os trabalhos de Barbara Rogoff, Ruth Paradise e Mariette de Haan chamaram especialmente a atenção para essa atitude colaborativa das pessoas mais experientes, que oferecem todo um leque de arranjos facilitadores aos novatos. Essas pesquisadoras, antropólogas ou psicólogas, que trabalham sobre a infância e a aprendizagem, fazem uma crítica sistemática à psicologia do desenvolvimento *mainstream* e à utilização de dispositivos experimentais de inspiração piagetiana em contextos não ocidentais. Mesmo que essa crítica não seja nova, Rogoff (2003, p. 4) lembra que:

> Até hoje, o estudo do desenvolvimento humano permanece amplamente baseado em estudos com origem em comunidades de classe média europeias e americanas. É comum generalizar-se o resultado dessas pesquisas a todos. Com efeito, muitos pesquisadores formulam conclusões de estudos em termos bastante gerais, enunciando que "a criança faz isto ou aquilo" ao invés de dizerem "estas crianças aqui fazem isto ou aquilo".

---

[3] Entre os expoentes dessa linha de pesquisa encontram-se Barbara Rogoff, Ruth Paradise, Jerome Bruner, Patricia Greenfield, Suzanne Gaskins, Michael Cole, Sara Harkness e Charles Super e mesmo Jean Lave (que assina artigos em coautoria com B. Rogoff e S. Gaskins), e ainda, na Europa, Pierre Dasen e Blandine Bril. A maioria desses pesquisadores norte-americanos frequentavam os seminários dos antropólogos Beatrice e John Whiting, em Harvard, nos anos 1970 e 1980. Esse casal fazia parte da School of Social Relations, onde uma equipe multidisciplinar dialogava sobre temas ligados à infância (Lancy e Lave, comunicação pessoal). Seus trabalhos (Spindler; Whiting; Whiting, 1980; Whiting, 1964) foram precursores de uma abordagem comparativa em psicologia destinada ao estudo do desenvolvimento infantil, e esse "terreno fértil" nutriu muitos dos trabalhos atuais.

As pesquisas em psicologia cultural comparada esforçam-se, assim, para oferecer um contraponto a essa posição, considerada etnocêntrica, propondo descrições do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano em contextos não ocidentais. Materiais etnográficos e experimentais oriundos de diferentes grupos socioculturais são analisados no intuito de evidenciar diferenças e regularidades do desenvolvimento humano. Uma das regularidades encontradas através desse exercício comparativo, para a qual Rogoff (2003, p. 366) chama a atenção, é justamente aquela percebida nas "maneiras pelas quais as oportunidades de aprendizagem são estruturadas".

Para Rogoff e colegas (Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2003), existiriam, assim, duas principais "tradições de aprendizagem",[4] ambas universais, mas presentes em proporções diferentes de acordo com o grau de acesso permitido aos membros mais jovens de uma determinada sociedade às atividades das pessoas mais experientes. Nos casos em que esse acesso é amplo e frequente, a "tradição de aprendizagem" preponderante seria aquela que chamei de aprendizagem "por participação", que Rogoff et al. (2003) denominam *learning through intent participation* ("aprendizagem através de uma participação intencional") ou ainda *learning by observing and pitching in* ("aprender observando e ajudando", Paradise; Rogoff, 2009). Essa "tradição" pode sem dúvida ser aproximada do que Antonella Tassinari (2015, p. 144) chama de "*ethos* não escolarizado". Já em contextos que afastam sistematicamente as crianças de uma gama importante de atividades adultas, a tradição dominante seria a *assembly-line tradition* ("tradição da linha de montagem", Rogoff et al., 2003, p. 175), na

[4] Elas não excluem de forma alguma a existência de outras "tradições de aprendizagem" (Rogoff, 2003, p. 367), mas se concentram na descrição e na análise dessas duas tradições.

qual predominaria a transmissão proposicional e verbal dos conhecimentos, em lugares especializados em ensinar, as escolas.[5]

Assim, compreendemos melhor por que essas pesquisadoras propõem análises sistemáticas da aprendizagem "por participação": essa modalidade de aprendizagem emerge dos trabalhos comparativos como um padrão (*pattern*), um traço comum a processos de aprendizagem experienciados por indivíduos vivendo em lugares muito diversos. A condição de sua emergência seria a não segregação dos novatos nas atividades que ocupam a maior parte do tempo daqueles que já possuem experiência. Mas Rogoff e colegas não se limitam então a descrever a "aprendizagem por participação" como ela ocorre ali onde realizaram suas observações de campo, em uma comunidade maia na Guatemala. Comparando dados de sua etnografia com materiais provenientes de outros contextos onde as crianças são fortemente integradas na vida familiar e comunitária, as autoras propõem um modelo geral de funcionamento dessa modalidade de aprendizagem (Paradise; Rogoff, 2009; Rogoff et al., 2003).

As descrições e considerações analíticas a respeito do processo de aprendizagem por participação feitas por Rogoff, Paradise e colegas corroboram os cinco princípios que elenquei acima – e essas autoras os descrevem e analisam com grande

[5] As autoras especificam que a ocorrência dessas tradições de aprendizagem não deve estar necessariamente associada à totalidade de um grupo social, mas a processos distintos que podem coexistir no seio de um mesmo grupo. Isso me parece um ponto importante, pois permite evitar o "grande divisor" (cf., entre outros, Goody, 1978) entre "eles, os tradicionais" (onde se aprende no dia a dia) e "nós, os modernos" (que vamos à escola para aprender). De acordo com Rogoff et al. (2003, p. 184): "Em toda situação [*setting*] essas duas tradições (e outras) podem se combinar. Por exemplo, [...] em escolas, onde a atividade de ensino se organiza na tradição da linha de montagem, crianças frequentemente usam a participação intencional para aprender a lidar com as relações de autoridade, envolvendo-se ou resistindo a elas, e com o próprio formato de linha de montagem das aulas."

precisão e acuidade.[6] Meus dados sobre os processos de aprendizagem no Tapajós também obedecem a esses princípios gerais. Eles afastam-se, no entanto, do modelo proposto por Rogoff e colegas, especificamente no que se refere à colaboração entre pessoas mais experientes e os novatos. Examinemos, então, mais de perto essa questão.

Prontos a ajudar? Solicitude e cuidado dos que sabem mais

Rogoff (2003, p. 319) sustenta que a modalidade de aprendizagem por participação implica *necessariamente* uma postura colaborativa e empática das pessoas mais experientes, o que ela exprime na expressão *ready to assist* ("prontos para ajudar"): "Na tradição da aprendizagem por participação intencional, as pessoas mais experientes desempenham o papel de guias, elas facilitam o envolvimento dos aprendizes e, muitas vezes, participam ao lado deles – frequentemente aprendendo, também" (Rogoff et al., 2003, p. 189). A ausência de explicações, característica dessa modalidade de aprendizagem, decorreria, nessa perspectiva, do cuidado e da empatia para com o aprendiz e seu processo de aprendizagem:

> Em uma educação que valoriza a observação e a participação direta dos aprendizes, o discurso pode ser utilizado de maneira ocasional para encorajar a capacidade de observar da criança e para evitar dispersões. [...] Entretanto, toma-se cuidado para

[6] A seguir o leitor encontrará os pontos de divergência entre a análise dessas autoras e a que proponho. Gostaria portanto de ressaltar que considero *The cultural nature of human development* (Rogoff, 2003), assim como os escritos de Paradise, extremamente estimulantes. As perguntas que as autoras se fazem (até que ponto os processos de aprendizagem se dobram aos imperativos culturais? Se há, qual seu núcleo invariável?) me parecem fundamentais e suas reflexões são, a meu ver, incontornáveis para quem trabalha sobre processos de aprendizagem difusos na vida cotidiana.

> que discursos não interfiram e não substituam a observação ativa do aprendiz. (Paradise; Rogoff, 2009, p. 120-121)

Paradise, dessa vez em colaboração com a psicóloga holandesa Mariette de Haan, que também trabalha na América Central (no México, com os Mazahua), sugere que as pessoas mais experientes (adultos e crianças) "observam, prontas para corrigir ou ajudar se necessário" (Paradise; De Haan, 2009, p. 193). Para Rogoff (2003, p. 207), a aprendizagem por participação seria predominante nas "comunidades onde o respeito pela autonomia do outro é uma premissa básica", em contextos relativamente igualitários (com uma "estrutura horizontal"), em oposição a ambientes mais hierarquizados, "controlados por um chefe" (Rogoff et al., 2003, p. 187). Com efeito, os exemplos que as autoras mobilizam – tirados de comunidades maias e outras populações indígenas da América Central – falam de relações sociais baseadas em "negociações fluidas e recíprocas, nos quais as tomadas de decisão baseiam-se no consenso", mesmo entre pessoas de diferentes gerações (Rogoff et al., 2003, p. 186). Daí Rogoff e colegas concluem que essa modalidade de aprendizagem implicaria, necessariamente, e para além do contexto etnográfico onde elas produziram suas primeiras etnografias, uma estrutura social "horizontal e colaborativa", na qual os papéis do "expert" e do aprendiz seriam "flexíveis e complementares" (Rogoff et al., 2003, p. 184). Ali onde se aprende através da participação, segundo as autoras, "os mais velhos protegem e orientam, ao invés de ordenar ou comandar" (Rogoff et al., 2003, p. 186). Em suma, o fato de não agir "como chefe", mas de colocar-se, ao contrário, "lado a lado" (*side by side*, Paradise; Rogoff, 2009), tenderia a caracterizar a atitude das pessoas mais experientes implicadas em processos de aprendizagem por participação.

Essa disposição para a colaboração encontra importante ressonância nos trabalhos do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896–1934), que influenciaram significativamente a psicologia

cultural norte-americana.[7] É certo que o conceito de zona de desenvolvimento proximal, proposto por Vygotsky, convida especialmente a essa interpretação: ele indica o conjunto das ações que a criança só seria capaz de realizar com a ajuda de uma pessoa mais experiente. Na releitura de Vygotsky realizada por essas pesquisadoras, esse apoio (*scaffolding*) dos mais experientes foi, assim, entendido como uma atitude necessariamente colaborativa e bem-intencionada da parte dos mais experientes em relação ao aprendiz:

> Mesmo que não se vejam como quem está explicitamente ensinando as crianças, aqueles que delas cuidam [*caregivers*] modelam de maneira sistemática suas ações durante a realização conjunta de uma tarefa, eles ajustam suas interações e estruturam o ambiente e as atividades das crianças de forma a dar suporte às modalidades locais de aprendizagem. (Rogoff, 2003, p. 69)

Apesar de se basearem em ideias de Vygotsky e corroborarem a ênfase por ele dada ao suporte indispensável das pessoas mais experientes nos processos de aprendizagem, Rogoff e colegas não fazem menção ao fato de Vygotsky (1989, p. 48) ter se concentrado no estudo do que ele chama de "funções psíquicas superiores", aquelas que exigem "abstração, controle e consciência". Vygotsky investigou, como se sabe, o papel da linguagem no desenvolvimento intelectual. Interessou-se pela "formação dos conceitos científicos" que permitem aos indivíduos liberarem-se "da referência a qualquer situação concreta" (Vygotsky, 1989, p. 69) e que estão implicados na leitura e na escrita, na gramática, na aritmética, nas ciências sociais e nas ciências naturais. Seus sujeitos de pesquisa foram crianças em escolas, e seus desafios teóricos foram guiados por problemas concretos ligados

[7] Para um resumo crítico da perspectiva "socioconstrutivista" que se desenvolveu na psicologia partindo da figura tutelar de Vygotsky, ver Goodnow (1990, especialmente p. 279 e ss.).

à escolarização, no contexto de implementação do socialismo russo. Situações, portanto, bastante distantes daquelas de processos de aprendizagem de saberes ligados à prática, que não envolvem a escrita ou outras competências tipicamente escolares e que constituem boa parte das situações de aprendizagem regidas pela modalidade de aprendizagem “por participação”.

Silêncio hostil

Os materiais do Tapajós, assim como aqueles de algumas das etnografias que também descrevem processos de aprendizagem por participação, destoam das sugestões de Rogoff e colegas (Cohn, 2000; Delbos; Jorion, 1984; Lancy, 1996; Little, 2011; Odden, 2007). Os autores dessas etnografias, como eu, deparamo-nos com situações de aprendizagem nas quais estão presentes, ao mesmo tempo, os princípios centrais da aprendizagem “por participação”[8] e também relações fortemente hierárquicas entre pessoas de diferentes gerações. Nesses contextos, aqueles que estavam na posição da pessoa mais experiente agiam de maneira hostil ou ignoravam os aprendizes.

Odden (2007) mostra que nas ilhas Samoa (Polinésia) os adultos não interferem no processo de aprendizagem das crianças, ignorando-as. Adotar a perspectiva de uma pessoa de status inferior, como são ali consideradas as crianças, colocar-se em seu lugar, é uma atitude vista como inapropriada naquele contexto (Odden, 2007, p. 215). Ora, Odden (2007, p. 502) lembra que essa capacidade de colocar-se no lugar do aprendiz (prever o que lhe poderia ser útil e organizar sua própria ação em função desse cálculo empático) é justamente fundamental na forma de sustentação mais ativa descrita por Rogoff e colegas. Apesar da falta de colaboração ou de orienta-

[8] Lembrando: 1) aprendizagem por participação progressiva; 2) real ajuda na tarefa empreendida; 3) processo de aprendizagem que se estende por um longo tempo, que não se conta; 4) ausência de discurso explicativo; e 5) centralidade da iniciativa dos aprendizes.

ção, ele mostra que as crianças (de 6 a 10 anos) manejam conhecimentos sobre o sistema complexo de chefatura local, bem como saberes locais ligados à pesca.

Entre os Xicrin, o sentimento de respeito e vergonha (*pia'am*) faz com que jovens não olhem diretamente nos olhos de pessoas mais velhas, não lhes façam perguntas e permaneçam extremamente discretos durante todo processo de aprendizagem de saberes ligados à vida cotidiana, como trançar a palha para fazer cestos (Cohn, 2000, 2005). Descrevendo esse tipo de situação, Cohn (2005, p. 499) comenta que "para um observador de fora, parece até um milagre que se aprenda alguma coisa: vê-se dois homens quietos, sem falar nada um com o outro, o rapaz de cabeça baixa". Os aprendizes não devem, em seguida, pôr em prática o que aprenderam, quer trate-se da confecção de cestos, de cocares ou do uso de plantas medicinais. Devem esperar até o momento em que se considera terem maturidade suficiente para fazê-lo, que é quando têm o primeiro filho ou, para certas práticas como a confecção de cocares, quando atingem a velhice (Cohn, 2000, p. 127-132).

Analisando os processos de aquisição dos saberes necessários à prática artesanal da salicultura e da pesca na região da Bretanha (França), Delbos e Jorion (1984, p. 113) observaram sobretudo exclusões, comentários desabusados e carraspanas (*coups de gueule*) dos pais em direção aos filhos que os ajudavam. Os autores falam de um processo de aprendizagem por "pontapés no traseiro" (*par coups de pied au cul*) (Delbos; Jorion, 1984, p. 34) e distinguem formalmente a aprendizagem de qualquer intenção educativa. Para eles, nesse contexto, trata-se de uma transmissão do *trabalho*, ou seja, de atribuição por pessoas mais experientes de um papel de ajudante à criança ou jovem em situação de aprendizagem, na maior parte das vezes alguns de seus filhos. Estes devem se esforçar para aprender "como puderem", para não passar vergonha diante dos pais e dos vizinhos (Delbos; Jorion, 1984, p. 130). O saber seria, assim, adquirido sem ser intencionalmente transmitido:

> Tratou-se, primeiro, de não atrapalhar os adultos em suas tarefas e, em seguida, na medida de suas capacidades, de fazê-los ganhar tempo. O tempo todo o que estava em jogo era o trabalho, em nenhum momento tratava-se de aprender o que quer que fosse. Era preciso fazer aquilo que se pedia e ponto final. Em outras palavras, a criança não era considerada um aprendiz [...], mas um ajudante na propriedade familiar [...]. Um ajudante faz ganhar tempo, enquanto um aprendiz, como ninguém ignora, faz perder. (Delbos; Jorion, 1984, p. 112-113)[9]

Ladrões de saber

Esse tipo de relação ríspida entre aquele que serve de modelo e aquele que aprende é comum nos processos de formação profissional de artesãos (ditos *apprenticeship*, em inglês). Nesse tipo de situação, é frequente encontrar mestres desagradáveis, desabusados (Chevallier, 1991; Herzfeld, 2004; Lancy, 2012a; Marchand, 2001). Michael Herzfeld (2004), em uma percutante descrição do cotidiano de trabalho de artesãos (sapateiros, pedreiros, ferreiros e joalheiros) e de seus aprendizes na cidade grega de Rethemnos, mostra claramente o caráter hostil e por vezes violento das relações que se estabelecem entre o mestre e seu ajudante-aprendiz, que pode ou não ser um parente. O autor lembra que, no âmbito da formação de tipo *apprenticeship*, na Grécia e em outros lugares, estão em jogo competências especializadas (ou seja, competências que são prerrogativa de um grupo social restrito) e a vontade dos artesãos de preservar eventuais segredos profissionais, bem como o medo de contribuir

---

[9] Vale notar que Rogoff et al. (2003, p. 189) também fazem referência à pesquisa de Delbos e Jorion (1984), mas a interpretam de maneira a corroborar seu próprio argumento: "De maneira similar, os filhos de salicultores na França [estudados por Delbos e Jorion] ajudam os pais assumindo responsabilidades de acordo com suas capacidades, coordenando seu trabalho com o dos pais durante todo o processo."

para a formação de futuros concorrentes, o que pode ajudar a explicar a animosidade que caracteriza esse tipo de relação. O autor considera que, na maior parte do tempo, a aquisição das competências necessárias ao exercício da profissão a que aspiram os aprendizes gregos ocorre através de um processo que se aproxima de um "roubo" do saber de seus mestres (expressão que os próprios interlocutores gregos de Herzfeld utilizam).

No Tapajós, a formação profissional similar a um *apprenticeship* existe (se pensarmos nos construtores de barcos) e poderia muito bem ser descrita em termos similares àqueles de Herzfeld. Mas o que chama a atenção ali é o clima igualmente pouco amigável que reina nos processos de aprendizagem de competências não especializadas, aquelas que se espera que qualquer um possa dominar. Esse é igualmente o caso das situações descritas por Odden, Cohn e Delbos e Jorion. Nesses contextos, assim como no Tapajós, as regras de etiqueta locais são um fator fundamental para entender o tom das relações entre pessoas mais e menos experientes.

Examinemos, a partir de agora, mais algumas situações cotidianas de aprendizagem nas comunidades do Tapajós em que se veem essas particularidades que evoquei. Começo restituindo trechos relativamente longos de uma entrevista em que seu Agenor, naquela ocasião com 72 anos, relata como aprendeu a caçar (sua esposa, dona Risomar, 72 anos, também participa da conversa). Em seguida descrevo o dia em que Ana Paula (10 anos) colhe seu primeiro cacho de açaí. Trata-se de duas situações que testemunham um ponto de inflexão na relação entre uma pessoa mais experiente e outra menos: mostrando que são capazes, apesar dos interditos, os aprendizes acabam conquistando a confiança dos mais velhos. Por fim, descreverei uma situação em que as crianças estavam entre si (sem a companhia de outros adultos além de mim), mostrando como uma dinâmica excludente também preside esses momentos.

Agenor aprende a caçar

Como se poderia esperar, Agenor via seu pai – que adorava caçar – como um modelo que lhe servia de referência para aprender. Sua família vivia na proximidade de seus roçados, e a cinco horas de caminhada da comunidade. Mais velho de seus 7 irmãos (4 meninas e 3 meninos), aos 8 anos Agenor já seguia seu pai na mata, quando o pai permitia.

> Agenor: Eu, meu pai gostava muito de caçar. Gostava muito. Ele caçava com cachorro. Criava os cachorros, e os cachorros iam já no mato com ele buscar. Pegava, era o veado, era o catitu, porco-catitu, queixada, e a onça. Tudo ele matava. […] Eu comecei a conhecer a caçada foi com ele. Quando eu ainda tava criança, assim, mais criança que esses meninos [indica dois meninos, de 10 e 7 anos], eu já andava com ele na mata. Assim, quando ele deixava, né? Quando ele deixava eu ia. Só que mais ele não queria que queria… Aí quando tava lá, eu choraaava atrás dele quando o cachorro caçava e ele saía na carreira.
>
> Risomar: E tu ficava.
>
> Agenor: Criança, né?, besta. Ele se danava a correr atrás do cachorro, doido correndo na mata. Eu ficava pra trás e gritava. Ele sumia. E eu saía naquele rumo que ele saiu, lá onde o cachorro montava a caça, lá ele parava. Aí depois é que ele ia ficar gritando pra mim.
>
> Risomar: Até tu chegar.
>
> Agenor: Até eu chegar lá. E nessas horas, às vezes, eu pegava umas lapadas, eu.
>
> Risomar: Ele dava em ti.
>
> Agenor: Chegava lá perto dele, ele pegava um galhinho de mato aí, e dava lapada!
>
> Risomar: Aprende, moleque! Quem manda tá no mato?
>
> Agenor: De lá eu fui me criando, fui me criando, lá no lado dele. Conforme ele era, eu me criei. Minha mãe plantava, trabalhava

> muito na mandioca. Ele caçava e também trabalhava junto com ela, trabalhava muito de farinha. Nós todos. E aí eu fui me criando. Virou-se os tempos, eu já tava rapazinho, já, como essa menina aí [indica uma neta de 12 anos]. Já sabia andar no mato, com os cachorros dele. Mas perto, próximo da casa, eu não ia longe, não. Não sabia pegar a arma também. Eu já peguei a arma, já foi pela minha, pelo meu esforço, que eu andava no mato sem espingarda, e ele não queria… Ele nunca me mostrou, não queria me entregar a arma.
>
> Risomar: Dava nada.
>
> Agenor: Mas quando… Mas assim mesmo, escondido dele, eu ia, pegava a arma. Quando ele não tava perto, próximo, junto de nós, que ele saía às vezes distante, vinha só de tarde, ou passava pro outro dia e largava a arma, aí eu ia lá, bolia. Bolia a arma. Mas naquilo eu já sabia como, eu já sabia lidar com a arma. Aí foi, foi, fui me criando…

Seu Agenor ia provavelmente continuar narrando suas lembranças sem dar mais detalhes do processo de aprendizagem, que ele condensava ao extremo: “Mas naquilo eu já sabia.” Eu o interrompi: “Mas como o senhor fez, como aprendeu a usar a espingarda?” Antes que seu Agenor pudesse responder, foi dona Risomar que o fez:

> Risomar [olhando pra mim]: Mas ele *via* como ele [o pai] fazia… porque ele andava com ele [com o pai].
>
> Agenor: Eu via como ele fazia na caçada. E aí eu, nessas alturas, eu fui me criando e tomando aquele conhecimento, me entendendo. Aí, nessas saídas dele pra fora, eu ia lá e pegava [a arma] e saía com os cachorros, perto ainda lá de casa. O cachorro caçava. E aí foi, foi até eu atirar com a bicha. Sem ele saber! Atirei a primeira vez, atirei a segunda, e fui, fui me atoando com a arma. E ele não sabia, nada disso ele sabia. Quando ele chegava, a arma tava lá, mas eu já tinha feito meus, minhas coisas sem ele saber. Bom, mas foi aquilo e com o tempo eu fiquei já com meus 12 anos, 14 anos pra frente.

> Eu já tava mais, já era um conhecedor da mata, já sabia. De lá foi, ele começou a desconfiar que eu mexia [na arma]. Mas aí, naquilo, ele foi dando de confiar em mim. Até um tempo que eu apareci mesmo com um veado. Ele tava pra vila, quando ele chegou tinha um veado morto. "Como foi que tu matou?" Aí eu fui contar: "Eu peguei essa espingarda, saí, topei esse bicho aí, atirei, matei." Aí ele ainda me deu lá umas cacetada de língua, né? Bom, mas aí ele conformou, teve de aceitar mesmo. E depois daquilo ele foi dando de deixar. Não se incomodava mais que eu mexesse. Aí pronto, fui pegando o jeito, fui me criando, me criando, até me formei, rapaz, meus 15, 16 anos. Aí ele já me dava liberdade pra entrar na mata, caçar. Aí eu ia, e ele ficava em casa com a mamãe.
>
> Risomar: Tu que ia, já.
>
> Agenor: Eu que ia caçar.

Observar, experimentar e se responsabilizar

Agenor aprende a caçar partindo de uma posição periférica de observador, quando lhe era permitido acompanhar seu pai. Ele progride aparentemente apesar deste último, que não dá nenhum sinal de encorajamento. Ao contrário, ao ouvir seu Agenor, a impressão que se tem é que seu pai considerava a presença do filho um peso e fica difícil saber se ele o punia fisicamente por alguma inabilidade ou simplesmente pelo fato do menino estar ali, já que, como seu Agenor lembra na entrevista, o pai "mais não queria" que queria que o filho o acompanhasse. Seu Agenor havia ousado lançar-se em uma atividade cujos códigos ainda não dominava inteiramente e quando lembra que o pai resolveu puni-lo, dona Risomar aprova: "Aprende, moleque! Quem manda tá no mato?"

Entre as crianças, esse tipo de repreensão é recorrente, "quem mandou tu ir lá?", "mas foi bem feito, ninguém não mandou…". Comentários que funcionam como lembretes de que a responsabilidade pelo engajamento em qualquer ação, sobretudo quando

alguma coisa dá errado, é sempre individual. Ou a pessoa "garante", ou é melhor pensar duas vezes antes de tomar iniciativas. De toda forma, não deve esperar indulgência, caso venha a falhar (como a cena do sarcasmo da mãe de Geanderson, descrita no capítulo precedente, ilustra).

Mas quando o pai de Agenor permitia que o filho o acompanhasse, mesmo que a contragosto ou talvez por falta de melhor companhia, ele abria ainda assim oportunidades fundamentais para que Agenor observasse alguém mais experiente em ação. Vimos no capítulo anterior a importância que moradores atribuem de maneira explícita à observação e às posturas que chamei de receptivas nos processos de aprendizagem. Para dona Risomar, o fato de Agenor ter se apoiado na observação para aprender a manejar a arma era uma evidência: "Mas ele *via* como seu pai fazia!", ela diz, pondo a tônica da frase no "via". Seu Agenor confirma: "Eu via como ele fazia na caçada." Ao que tudo indica, isso devia ser suficiente para que ele aprendesse a "lidar" com a espingarda, pelo menos de modo a permitir que ele fizesse sozinho suas primeiras experimentações.

Essas experimentações, que Agenor realizava sem que o pai soubesse (ou sem que ele dissesse que sabia…), foram sem dúvida também essenciais para a aprendizagem. Ele "bolia" na arma, saía com os cachorros sozinho, dosava à sua medida as distâncias que percorria, e afastava-se progressivamente da casa. Seu Agenor insiste sobre sua própria iniciativa no processo de aprendizagem ("peguei a arma já foi pelo meu esforço […] ele nunca me mostrou"), o que muito provavelmente contribui para ele pensar seu processo de amadurecimento como algo que dependeu mais de si mesmo que da intervenção do pai (ou de outra pessoa), sentimento que transparece quando seu Agenor, como é comum de se ouvir na região, repete e repete que "*se* criou" (e não "foi criado"). Ele se "conforma" ao modelo ("conforme ele era, eu me criei"), mas faz isso "ao lado" do pai e não por intermédio dele ("de lá eu fui me criando, fui me criando, lá no lado dele. Conforme ele era, eu me criei").

De acordo com as lembranças de seu Agenor, seu pai era a única pessoa que ele podia acompanhar em expedições de caça. Seu Agenor já havia mencionado, antes dessa conversa, um tio solteiro que os visitava e compartilhava com eles histórias de caçadas em que ele passava vários dias na floresta. Essas histórias fascinavam o rapaz e certamente traziam informações que ele incorporava pouco a pouco à sua prática de caçador aprendiz. Ele passou a acompanhar o tio quando o pai já tinha lhe dado oficialmente "liberdade pra ir na mata caçar", deixando inclusive de acompanhar o filho ("ele ficava em casa com a mamãe"). É então, depois de ser reconhecido como (suficientemente) competente, que ele passa a ser convidado a acompanhar o tio, o que o permite sem dúvida a continuar aprendendo. Como ele explica: "Porque naquilo eu já fui me atoando e fui tomando conhecimento nas matas. Até eu tinha um tio velho que gostava de andar pra dentro da mata. Aí nessa época ele já me levava, eu ia com ele. A gente ia embora, passava duas, três semanas pra fora assim…"

Não há dúvida de que na caça e na pesca (mas sobretudo na caça), onde a simples presença de alguém sem experiência atrapalha, a exigência de competência para acompanhar uma pessoa mais experiente é maior. Mas em muitos outros momentos vemos atitudes dissuasivas dirigidas contra as tentativas hesitantes dos iniciantes. Quando sua presença não incomoda, qualquer um tem o direito de observar o desenrolar de uma atividade; já para treinar, para exercitar-se, o praticante que é ainda desajeitado aprende rapidamente que, para evitar passar vergonha, é melhor não se expor ao olhar de um público experiente.

Novatos experimentam, portanto, sozinhos ou, mais frequentemente, entre pares com um nível de competência próximo ao seu. E fazem isso, muitas vezes, apesar da interdição colocada pelos pais – ou por outras crianças mais experientes. Mas essa aprendizagem "furtiva" é, ao mesmo tempo, valorizada. Seu Agenor constata que seu pai teve que "se conformar" com o fato de que o filho já sabia e, diante das evidencias, "foi dando de deixar". Ofi-

cialmente, Agenor não tinha o direito de sair para caçar, ou de pegar a espingarda, mas, ao fazê-lo mesmo assim, clandestinamente, e sobretudo ao provar que conseguia (o que fica patente quando apresenta o veado morto ao pai), ele foi conquistando a confiança do pai: “Naquilo, ele foi dando de confiar em mim.”

Ana Paula e o açaí

Ana Paula (10 anos), filha do casal que me hospedava em Parauá, também desafiou uma proibição e, agindo assim, provou que já era capaz. Quando Ana Paula tentava subir numa palmeira de açaí sob o olhar de sua mãe ou de seus irmãos mais velhos,[10] estes a impediam secamente: “Desce, que tu cai daí, menina!” Ela esperava então por momentos em que estivesse fora do campo de visão dos mais velhos para tentar. Algumas vezes já a tinha visto subir num açaizeiro ou outra palmeira por brincadeira. Não tinha, no entanto, visto a menina de fato colher um cacho, nem subir na palmeira com um facão, o que é indispensável para colher o fruto, mas implica uma habilidade maior.

Estávamos no final da estação de chuvas naquele sábado de junho de 2011. Vendo que eu ia até uma comunidade vizinha onde tinha passado os últimos dias acompanhando a construção de um barco, Ana Paula e sua inseparável amiga Aurilene (10 anos) incitaram-me a pedir a seus pais que as deixassem vir comigo. Permissão concedida, fomos, mas chegando lá as duas não ficaram ao meu lado. Rapidamente entediadas pelo silêncio que reinava entre o mestre e seu ajudante, aproveitaram a liberdade que

[10] As palmeiras de açaí crescem perto da água ou em lugares muito úmidos, na beira de um igarapé em geral. A maior parte delas não fica nas comunidades, mas nas trilhas que levam aos roçados. Como as crianças só costumam tomar esses caminhos quando acompanham os pais no roçado, é raro que elas possam se aproximar das palmeiras de açaí sozinhas.

tinham comigo para perambular.[11] E, nessas andanças, notaram uma palmeira de açaí com um belo cacho, não muito longe da trilha de volta. Conseguiram um facão emprestado com um amigo, um jovem de 12 anos, a quem eu fiquei encarregada de devolver a ferramenta no dia seguinte.

Na volta paramos então na palmeira e, facão na boca, Ana Paula começou a subir, apesar das minhas tentativas de dissuadi-la. Eu estava apreensiva, claro, com um eventual acidente, mas também com a reação de sua mãe, visto que já tantas vezes eu tinha presenciado ela dizer que não queria ver a menina "trepada em negócio de açaí". Enquanto Ana Paula estava no alto da palmeira, uma tempestade desabou, deixando o tronco escorregadio, o que só fez aumentar minha apreensão. Aurilene, ao meu lado, acusava Ana Paula de não ter pedido permissão, como se deve, à "mãe" daquele lugar: "Ei, Ana Paula, tu tá vendo? É a mãe daqui isso! [que mandou a chuva]. Ela tá se vingando porque tu nem pediu licença pra ela!" Ana Paula, entre um golpe e outro de facão, debocha: "Ô, minha mãe desse lugar aqui. Mãezinha, mãezinha daqui, santa mãezinha daqui! [gargalhada] Não fica brava, não, deixa eu tirar só esse aqui, tá?"

Depois de uns dez minutos no alto da palmeira, golpeando com força (e sem muito jeito) a base do cacho, Ana Paula consegue finalmente cortá-lo e desce do pé de açaí. Acomodamos então as sementes na minha mochila e as meninas já se deleitavam com a ideia de tomar o "vinho" tão apreciado. Pergunto quem vai prepará-lo (é necessário "amassar" as sementes com água para soltarem a polpa, que forma o "vinho") e se as meninas pensavam em pedir isso para suas mães, o que iria obviamente implicar que as mães soubessem que foi uma das duas que o colheu. Ana Paula diz que sim, e pergunto: "Mas ela não te deixa nunca subir, não vai ficar brava, será?" "Tu tá com medo de levar um ralho, Chantal?",

[11] Era meu sétimo mês de trabalho de campo e nossa relação já tinha ganhado contornos bem diferentes daquela que estabeleciam com outros adultos. Ana Paula, em particular, sabia que podia tomar essa e outras liberdades comigo.

rebate a menina, que não deixava de ter razão. Chegando de volta em casa, Ana Paula abriu a mochila e mostrou, sorridente, o açaí para a mãe, irmãos e uma tia que estava ali: "Foi tu que tirou?", perguntou a mãe em tom seco, buscando os olhares de Ana Paula, Aurilene e o meu. Permanecemos as três silenciosas e ligeiramente sorridentes. Mas outras reprimendas, entretanto, não vieram e todos riram, sem dúvida bem felizes com a ideia de tomar o açaí e achando graça de nós três estarmos "feito pinto molhado" por causa da chuva que ainda caía.

Uma semana mais tarde, a família foi para o seu roçado e ninguém impediu Ana Paula de subir numa palmeira de açaí.

Ana Paula subindo na palmeira de açaí no dia em que colheu seu primeiro cacho (Parauá, janeiro de 2011).
Fotografia da autora.

A pescaria de Jocilene e Jane

Enfim, na tentativa de restituir o clima de bravatas e exclusão que é também aquele das relações entre as crianças, descrevo uma saída de pesca planejada e conduzida por duas irmãs, Jane e Jocilene (10 e 11 anos respectivamente). Veremos que, diante dos diversos empecilhos dados de início ou que surgem no meio do caminho, as crianças não pensam em nenhum momento em desistir. E que não titubeiam em deixar pelo meio do caminho aqueles que elas julgam poder empatar sua ação. Abaixo reproduzo o trecho do meu diário de campo, de 18 de setembro de 2011, que descreve o episódio.

> Há dias Jane e sua irmã Jocilene falavam de ir pescar, mas alguma coisa as impedia. Ou elas não conseguiam o caniço do pai (que sempre que podiam, pegavam escondido), ou então um pedaço de tela (que usam pra capturar pequenos camarões nas pedras à beira-rio), ou a canoa da família estava ocupada, ou ainda não eram liberadas das "coisas pra fazer em casa". Hoje, o pai estava em Aveiro e elas conseguiram que a mãe as deixasse "sair brincar". Apareceram então na casa onde eu ficava, com a tela em mãos (o caniço, outro irmão já tinha pegado). Vieram convidar Gleice (13 anos), neta de meus anfitriões, e a mim para acompanhá-las. Disseram que a canoa do pai estava na beira (o irmão com o caniço teria ido pescar num barranco de rio, sem ela) e que os remos arrumaríamos no caminho. Vendo a movimentação, outras crianças se juntam a nós – Éric (9 anos), vizinho de meus anfitriões, Andressa (6 anos) e seu irmão Plínio (5 anos), primos de Jane e Jocilene – mesmo que contra a vontade das duas irmãs. "E o que já, Éric! Onde tu vai que só tem lugar na canoa pra Gleice, Chantal e pra nós, né, Chantal?", esbraveja Jocilene, dirigindo-se a Éric, mas dando o recado para os três. Mas ninguém deixa de nos acompanhar. Chegando na beira do rio, no entanto, nada da canoa: "Acho que o Janilton (irmão das meninas) pegou", diz Jane, visivelmente decepcionada. As crianças pensam o que vão fazer.

Nenhuma cogita desistir. Lembram das canoas que ficam atadas no outro pequeno porto da comunidade, o porto do igarapé, a 15 minutos andando de onde estamos, mas ninguém quer ir até lá e passar em frente de casa: "Vai que a mãe não deixa mais a gente tá na rua", diz Jocilene. Éric finalmente se dispõe a ir e eu o acompanho. Os outros nos esperariam ali.

Chegando no porto do igarapé, vemos Chica (10 anos) e, sabendo que vamos também precisar de remos, Éric tenta implicá-la na nossa empreitada: "Chica, vai lá pedir um remo pro teu pai, fala que é pra Chantal!" Mas a menina volta alguns minutos depois de mãos vazias, diz que o pai não estava e que a irmã não quis emprestar. Um grupo de mulheres lavava roupa e começam a conversar comigo sobre a Festa do Gambá que se aproxima, as promessas que foram feitas para o santo,[12] quem elas pensam que vem, que não vem. Ignoram completamente nossas preocupações com canoa, remos, pesca. Não vejo Éric e Chica por alguns minutos e, quando reaparecem, os dois vêm numa canoa. Ela pertence a um jovem pescador (André, 26 anos e pai de quatro meninos), e Éric me diz que André não vai se aborrecer com o empréstimo. Partimos então na canoa, Éric, Chica e eu. Mas, remando com nossos chinelos, a distância que separa os dois portos (indo pelo rio, aproximadamente três quilômetros), parece longa. Quando cruzamos dois pescadores, Éric insiste para que eu lhes peça um remo emprestado – ele mesmo, não querendo de jeito nenhum pedir. Peço e os pescadores sorriem. Nem sim, nem não, e sobretudo nada de remo.

Quando enfim chegamos no outro porto, Jane e Gleice, que se impacientavam de não nos ver voltar (havíamos saído há mais de uma hora), tinham ido atrás de nós. Jocilene decide então que vamos assim mesmo, sem elas: "Ninguém não mandou elas saírem pra ir atrás de vocês!" Somos então seis a partir para a pesca tão esperada: Jocilene, Éric, Andressa, Plínio, Chica e eu.

[12] Como em todas as comunidades da região, em Pinhel realiza-se uma festa anual dedicada ao santo padroeiro da comunidade, no caso, São Benedito. Durante os festejos, toca-se e dança-se o gambá, ritmo de percussão local. Gambá, como já mencionei, é também o nome do tambor usado nessa ocasião.

> Mas rapidamente esse número será reduzido. Reclamando do balanço da canoa, Jocilene encosta num rochedo na margem do rio e nos manda descer, Plínio, Andressa e eu: “Vocês esperam nós aqui. Que também a Andressa nem sabe nadar e a Chantal vai acabar molhando essa máquina [fotográfica] dela.”
>
> Jocilene, Éric e Chica passam perto de uma hora pescando, enquanto nós os esperamos. Voltam com a bacia cheia de aviú[13] e alguns peixes pequenos. Uma chuva se anuncia, são 14h30, decidimos voltar. Atamos a canoa de André e Jocilene diz que vamos para a casa dos avós de Gleice. Jane e a própria Gleice nos esperavam ali e, quando chegamos, Jane comenta, em voz baixa: “Nem pra esperar nós…”, mas logo para. Ela e Jocilene vão fritar os peixes que, entre adultos e crianças, todos comemos com farinha no meio da tarde.

Para além do pouco caso que se vê os adultos fazendo das ocupações das crianças (e minhas, nesse caso), o que já vinha assinalando nos capítulos anteriores, nota-se no relato acima como as crianças também não hesitam em deixar para trás quem elas julgam poder atrapalhar. Mais do que isso, eu diria que, de modo geral, elas tendem a excluir. E incluem depois, aos poucos, “sob condições”, caso a outra pessoa mostre que sua participação vale a pena. Para ganhar o direito de ser incluído, é preciso mostrar-se útil, competente, corajoso (como Éric, que se dipõe a ir tentar pegar uma canoa no outro porto da comunidade), ou ainda estar no lugar certo, na hora certa (como Chica, que se juntou a nós no meio do caminho, mas pôde finalmente participar da pesca, ao passo que Jane e Gleice ficaram de fora). Essa dinâmica é tão incorporada que aqueles que “ficam para trás” raramente reclamam, ou, se o fazem, como Jane, não mostram muita convicção. “Quem mandou ela sair dali?”, disse Jocilene; subentenda-se “bem feito”, a responsabilidade é dela. E Jane não parece pôr isso em questão.

---

[13] Pequeno camarão de água doce.

Crianças indo pescar (Pinhel, setembro de 2011).
Fotografia da autora.

Conclusão: o que se pode aprender aprendendo "apesar" dos outros?

Longe da atitude prestativa e atenciosa das pessoas mais experientes que Rogoff e colegas sugerem ser típicas da posição daqueles que servem de modelo a novatos em situações de aprendizagem "por participação", no Tapajós, as pessoas que ocupam essa posição se mostram hostis e grandes tiradoras de sarro. Entretanto, desenvolver as habilidades implicadas nas atividades cotidianas da região, mesmo quando se faz isso sem permissão "oficial", é uma fonte de prestígio e de reconhecimento. Assim, apesar da ausência de colaboração dos mais experientes, os novatos sentem-se desafiados a aprender e, mostrando que já sabem (ou que podem ser úteis), conquistam reconhecimento.

Reconhecimento daqueles que lhes serviram de modelo, dos adultos que são seus responsáveis ou de outras crianças que têm as rédeas de uma determinada situação nas mãos (por terem proposto a atividade ou porque possuem o material necessário para realizá-la). Ana Paula e Agenor foram reconhecidos como competentes depois de terem desobedecido. Éric acaba se impondo por mostrar-se útil – e também por "garantir" em cima da canoa, já que visivelmente ele tinha uma postura corporal melhor que a de Andressa, de Plínio e minha, que fomos convidados a descer e esperar sobre o rochedo à beira-rio. No caso de Agenor, quando o pai, diante dos fatos, admite a competência do filho, o faz dando bronca no menino ("ele ainda me caceteou de língua"), o que não é exatamente o caso de Ana Paula, que recebeu uma reprimenda leve. O mais importante é que nos três casos cai a interdição. A partir do reconhecimento de sua competência ou utilidade, do reconhecimento de que eles "garantem" em dada atividade, os aprendizes conquistam o direito de realizar oficialmente a atividade que deviam, até então, manter na clandestinidade.

Para concluir, devemos nos perguntar: o que essa experiência ensina aos novatos? O que as crianças – novatos por excelência – aprendem ao aprender "apesar dos adultos"? Para responder essas perguntas, é preciso articular essa modalidade de aprendizagem com as formas de sociabilidade locais, onde ninguém escapa do sarcasmo do seu próximo. Nesse contexto, aprender "apesar dos outros" não é inútil.

Bateson (1987) e Dewey (2007) já haviam chamado a atenção para o fato de que, quando "aprendemos a aprender", desenvolvemos, ao mesmo tempo, "hábitos de pensamento" (Bateson, 1987, p. 131) e posturas em sintonia com as práticas culturais e com a "moralidade em prática" (*working morals*) do grupo onde evoluímos (Dewey, 2007, p. 82). Esses hábitos seriam, assim, "subprodutos do processo de aprendizagem" (Bateson, 1987, p. 130), ou seja, sem constituir seu objeto primeiro, decorre-

riam da forma como a aprendizagem é agenciada. Adquiri-los é uma condição do pertencimento social ou, nas palavras de Erving Goffman (1963, p. 363), é uma condição para que o indivíduo torne-se um membro respeitado (*in a good standing*) do grupo. No Tapajós, acredito que a confrontação com os desafios impostos por essa modalidade de aprendizagem permite que jovens membros dessas comunidades desenvolvam hábitos coerentes com formas consideradas adequadas de se relacionar na região. Esse jeito de aprender lhes permite, *in fine*, adquirir um repertório de práticas necessárias para que as pessoas possam comportar-se "como se deve" nesse contexto.

E no Tapajós o "como se deve" implica aprender a lidar com o humor mordaz e as provocações constantes que caracterizam as interações face a face, entre todo tipo de pessoa. É preciso aprender a ser alvo delas "sem perder o rebolado" e a fazer uso delas "contra" os outros, sempre que possível. Como vimos, pais não poupam filhos e, de maneira surpreendente visto o caráter hierárquico das relações entre as gerações, as crianças também debocham de seus pais, mesmo que isso seja menos frequente.

Na casa onde eu ficava hospedada em Parauá, por exemplo, Lidiana (43 anos), mãe da família, vendo que seu marido não voltava da pesca (Genésio havia dito que voltaria na noite do dia que saiu, mas há dois dias não tínhamos notícias dele), mostrou-se preocupada ao conversar com a irmã e comigo na cozinha: "Esse rio, a gente nunca sabe…" Ao perceber um tom de gravidade pouco habital na voz de Lidiana, a irmã imediatamente disparou: "Mas olha já a Lidiana toda besta chorando por causa daquele coisa-ruim do Genésio! [gargalhadas]." As crianças nessa noite estavam diante da TV e nada disseram. Genésio voltou naquela madrugada, e, a partir do dia seguinte, os filhos perturbaram durante uma semana a mãe, fazendo caretas de choro e saindo correndo e rindo em seguida. Algumas semanas mais tarde, para provocar um tio que passava alguns dias com eles e que costumava ter problemas digestivos, as crianças da casa

divertiam-se a esconder o papel higiênico. Os exemplos poderiam multiplicar-se. O que me parece interessante notar nesses casos é que os adultos não recorriam à autoridade parental para punir as crianças dessas travessuras (enquanto outras “desobediências”, aos meus olhos, menores, não escapavam da reprimenda ou castigo físico – capítulo 1). Parece haver, assim, uma permissão excepcional para transgressões que recorrem ao humor.

É comum também ensinar insultos e frases insolentes a crianças que estão aprendendo a falar. Em Parauá, todos achavam muita graça da primeira expressão que Janison (1 ano e meio) aprendera: “Cala a boca, papai!” Enfim, vale lembrar que ali, como em outras partes, elogios e agradecimentos não são bem-vindos, já que podem ser vetor de mau-olhado.[14]

Tudo isso vem tingir, imprimir sua marca nas relações de aprendizagem, que, por sua vez, contribuem para a continuidade dessas formas de se relacionar. Assim, ao se comportarem como “donos” mal-humorados do saber, e colocarem os aprendizes em uma posição pouco confortável, sugiro que as pessoas mais experientes no Tapajós contribuem, no fim das contas, para assegurar a apropriação, por parte dos mais novos, de um estilo de relação próprio a essa região. Esse estilo compreende o gosto pelo deboche e pela provocação que beira a agressão. Esse é o tom das conversas e é também o tom dos processos de aprendizagem.

[14] Para outros exemplos no Brasil onde elogios podem ser fonte de “mau-olhado”, ver Galvão (1955), Velho (1995) ou Pires (2011).

Capítulo 5 – Donos dos lugares, donos dos saberes

Eles não são maus, assim, sempre. Se a pessoa não for na ignorância, se pedir licença, se comportar direitinho, pode eles não fazerem nada.

(José Alfredo, 42 anos)

Terminei o capítulo precedente dizendo que as pessoas mais experientes no Tapajós agem como "donos" mal-humorados do saber. Mas há uma outra figura de "dono mal-humorado" que os habitantes dessas comunidades conhecem bem.

Em toda a Amazônia, entre diversas populações indígenas e entre ribeirinhos, lugares salientes da paisagem (um lago, uma ponta, a foz de um igarapé) ou o conjunto dos indivíduos de uma espécie animal são comumente associados à figura de um "dono" espiritual.[1] Os termos de línguas indígenas que designam essas entidades guardiãs são traduzidos em português por "dono", "mestre" ou "espírito-mestre" e, menos frequentemente, por "mãe" (Chaumeil, 2010; Fausto, 2008, p. 350),[2] termo comumente usado entre populações ribeirinhas, juntamente com "dono" ou "dona". Segundo Jean-Pierre Chaumeil (2010, p. 3):

> [...] a figura dos "espíritos-mestres", nas suas mais variadas formas, é onipresente nas terras baixas da América do Sul – o seu protótipo poderia ser o "mestre da caça" ["mestre" do conjunto de indivíduos de uma espécie de animal de caça, ou "mestre" de todos os animais].

---

[1] Para uma revisão da literatura sobre esse tema entre populações indígenas, ver Chaumeil (2010) e Fausto (2008).

[2] O uso de um termo traduzido por "mãe" para se referir a entidades guardiãs foi consignado, no entanto, por Descola (1993) e Gutierrez Choquevilca (2010) estudando, respectivamente, os Achuar (Equador e Peru) e os Pastaza (Peru). Para os Pastaza, Gutierrez Choquevilca precisa que essas entidades podem também ser chamadas *amu* (do espanhol *amo*). Os termos seriam permutáveis na maior parte das vezes "com exceção dos casos de enfeitiçamento pelo 'mestre da caça', que é então unilateralmente chamado *amu*" (Gutierrez Choquevilca, 2010, nota 4).

> Esses espíritos têm geralmente por função proteger a floresta e as entidades que nela vivem: são seus "proprietários", chefes, guias ou simplesmente os protetores contra a predação dos humanos e, mais raramente, podem ser considerados os genitores das espécies que protegem.

A proximidade entre a figura dos "mestres dos animais" ou "donos", presente entre populações indígenas, e as entidades ditas "mães" por ribeirinhos foi postulada desde os primeiros estudos sobre as populações "caboclas", conduzidos por Eduardo Galvão e Charles Wagley nos anos 1950, e não foi, desde então, até onde eu saiba, contestada. Para Galvão (1953, p. 8, grifos do autor):

> A crença em *mães de bichos* representa possivelmente um fenômeno de sincretismo luso-ameríndio em que se substituíram os seres da água e da mata, os "donos" indígenas, pela personificação de entidades femininas, as *mães*. Não terão sido estranhas a esse fato as lendas europeias sobre "fadas", "sereias", as "mouras encantadas" e as inúmeras identificações de Nossa Senhora, do agiológio católico.[3]

[3] A questão da porosidade ou, ao contrário, da descontinuidade entre as práticas e o pensamento de populações ribeirinhas (ou "caboclas") e ameríndias foi discutida por praticamente todos os autores que trabalharam com essas populações "misturadas", lusófonas, que habitam a calha do Amazonas e de seus principais afluentes. A presença entre essas populações de inúmeros elementos, materiais e imateriais, partilhados por alguns (ou muitos) grupos indígenas, é indiscutível (e a crença nos "donos" dos lugares ou dos animais é uma delas). Mas esses elementos foram ora pensados como subordinados à lógica da sociedade colonial e pós-colonial englobante (Galvão, 1955; Wagley, 1957), ora, ao contrário, como "subordinadores" e capazes de integrar o novo (Araújo Moreira Neto, 1988; Parker, 1985), ora, ainda, como componentes de um construto social original (Harris, 1998, 2000; Nugent, 1993, 1997, 2002). As próprias populações ribeirinhas também produzem interpretações distintas e divergentes dessa presença indígena, o que se vê na discórdia dentro das comunidades engendrada pelos movimentos de etnogênese. Em trabalhos recentes sobre região de Santarém, vemos tanto interpretações que dão mais ênfase à continuidade (Ioris, 2018; Mahalem de Lima, 2015; Rodrigues et al., 2019a; Vaz, 2010; Wawzyniak, 2008) quanto outras, que ficam mais próximas dos trabalhos de Nugent e Harris (Boyer, 2011, 2015, 2019; Rezende; Postigo, 2013; Stoll, 2014).

Em razão do seu poder de controle sobre o ímpeto predador dos humanos, os "mestres da caça" ou "mestres dos animais", que costumam vingar-se do caçador que mata muitos animais (ou repetidas vezes animais de uma mesma espécie) enviando-lhe doença, foram vistos como "adaptações ecológicas" sofisticadas de populações indígenas das terras baixas sul-americanas (Reichel-Dolmatoff, 1996), interpretação que também se aplicou a "populações rurais mestiças" da Amazônia (Lima Ayres, 1992; Smith, 1983).[4] Mas, para além da relação específica entre o caçador e o "mestre dos animais", Carlos Fausto (2008) propõe um modelo de análise mais amplo da noção de maestria-domínio na Amazônia, que me parece pertinente para entender o material do Tapajós sobre aprendizagem. O autor sugere pensar a maestria-domínio como um "esquema relacional que se aplica a inúmeros contextos", lembrando que ela pode caracterizar, em diferentes grupos indígenas da região, "relações tão distintas quanto aquela entre o xamã e os espíritos auxiliares, o guerreiro e a criança cativa, o matador e o espírito da vítima, o oficiante ritual e os objetos cerimoniais" (Fausto, 2008, p. 333).

Fausto sugere, assim, deslocar a atenção do estudo das características da categoria do "mestre dos animais" para o *tipo de relação* que ela implica, tentando compreender, em cada contexto, que outras relações, além daquela estabelecida entre os humanos e essas entidades guardiãs, poderiam ser igualmente regidas por esse "esquema relacional". Isso permitiria uma melhor compreensão das lógicas sociais regionais, já que o autor defende que "a categoria [de dono-mestre] e seus recíprocos designam um modo generalizado de relação, que é constituinte da socialidade amazônica" (Fausto, 2008, p. 329). Apesar das populações ribeirinhas não fazerem parte de seu quadro comparativo, parece-me que, nesse ponto, a aproximação é pertinente. Entre os indígenas e ribeirinhos do Tapajós,

[4] Para uma discussão crítica dessa perspectiva, ver Stearman (1994).

acredito que a análise em termos de um esquema ou dinâmica relacional regida pela categoria “dono-mestre” seja produtiva, ao menos para compreender a relação que se estabelece entre aquele que possui um saber e aquele que quer adquiri-lo.

Neste capítulo, meu objetivo é de apresentar quem são os “donos” ou “mães” para meus interlocutores no Baixo Tapajós e quais os contornos da relação entre eles e os humanos nessa região. Farei aqui uma primeira e mais sucinta descrição, que será completada no capítulo seguinte, onde analiso um conjunto de narrativas orais das crianças que têm como personagem principal “donos”, “mães” e outros “bichos”. Muito do que será dito são pontos já relativamente bem estabelecidos na literatura etnográfica sobre a região (Harris, 2000, 2014; Mahalem de Lima, 2015; Stoll, 2014, 2016; Vaz, 2010; Wawzyniak, 2003, 2008, 2012) e, em grande medida, partilhados por populações ribeirinhas de diversos pontos da Amazônia (Faulhaber, 1998; Lima, 2014; Lima Ayres, 1992; Maués, 2006; Sauma, 2019; Slater, 1994; Teixeira, 2006; Valentin, 2001). O que proponho é, partindo desse quadro geral, pôr em perspectiva essa relação e aquela que se estabelece entre as pessoas mais e menos experientes na região. Veremos que as correspondências entre as duas relações são dignas de interesse.

“Donos” e “mães” no Tapajós

Meus interlocutores, como é comum entre populações ribeirinhas, usam de maneira permutável os termos “dono” e “mãe” para se referir a entidades que protegem e controlam o lugar onde se considera que elas moram ou o conjunto de seres vivos que estão sob sua proteção (no caso da “mãe da caça” ou da “mãe da mata”, esta última personificada pela Curupira). Quando a entidade que ocupa essa posição é masculina, é mais comum referir-se a ela por “dono”; quando é feminina, por

"mãe" ou "dona".[5] Muitas dessas entidades guardiãs têm nome próprio, sobretudo aquelas que vivem no fundo das águas (o Boto Turiano, a Cobra-Grande Amorim, etc.). O termo "mestre", no Tapajós, é reservado a pessoas que dominam conhecimentos específicos, como um mestre de canto ou um mestre na construção de canoas, e não é usado para referir-se às entidades guardiãs.

Assim, em Pinhel diz-se que o dono do lago situado atrás da comunidade é um cavalo-marinho encantado que assume por vezes a forma de um verdadeiro cavalo e vem assustar os moradores da comunidade. Um outro encantado, o Boto chamado Lavrajé (que aparece por vezes na forma de um homem, outras como um cachorro), é o dono da ponta do Itapara (ponta de pedra na direção da cidade de Aveiro); o local é também conhecido por ser uma porta de entrada do encante, cidade de abundância onde vivem todos os seres encantados. O Boto chamado Pataui era o dono da desembocadura do igarapé de Pinhel e muitas crianças teriam morrido "porque ele olhou"; acredita-se, hoje, que o Pataui teria se mudado para perto de Boim, fugindo do crescimento de Pinhel ("porque antes era só mata, ele gostava, agora já se desenvolveu, ele foi embora"). Ainda em Pinhel, não longe do centro da comunidade, uma grande rocha tem como dono um menino pretinho encantado. Em Parauá, a dona da praia conhecida como Praia Pelada é uma mulher de longos cabelos brancos, uma visagem (aparição) de uma antiga habitante do local, falecida nos anos 1920, que se mostra sobretudo quando as crianças vêm colher frutas na "sua" praia; como se trata de uma antiga habitante, seu nome é conhecido, mas os moradores referem-se a ela como "a mulher", "a velha", ou, simplesmente, "a dona" dali. Ainda em Parauá, a Cobra-

[5] A partir daqui uso os termos "dono", "dona" e "mãe" sem aspas. A não ser quando indico o contrário, eles serão empregados no sentido localmente dado a eles para referir-se a entidades tutelares (os "donos dos lugares").

Grande chamada Amorim é considerada como o dono ou a mãe da embocadura do rio homônimo. A "mãe da caça" ou "mãe dos veados", nessa mesma comunidade, aparece como um veado "quase como os outros", com a diferença de ser tão negro que seria quase impossível enxergá-lo à noite; outra característica que o distingue é o fato de ser imune a tiros. Quando um caçador mata muitos veados, ou mata animais dessa espécie em dias consecutivos, pode esperar a vingança, na forma de uma doença, deste que seria "a mãe de todos os veados". Em Pinhel e Parauá, como em tantas outras localidades em toda região amazônica, a "mãe da mata" é associada à Curupira: "Ela é a dona de tudinho aqui", disse um menino de 6 anos.

É tambem possível que não se conheça a identidade precisa de uma mãe ou o dono de um lugar, sem que isso implique que o lugar não esteja sob sua guarda. As meninas que colhiam açaí (capítulo 4) não sabiam o nome da mãe daquele lugar, mas sabiam que devia existir uma, que estaria bem contrariada com o fato de Ana Paula não ter pedido licença para estar ali e colher o açaí. Com efeito, "pedir licença" ao introduzir-se em seu território é uma das chaves de uma boa relação com essas entidades. As crianças têm várias fórmulas que recitam ou cantam ao passar num lugar que estimam ter dono: "Dono ou dona, eu vou passar por aqui, mas não vem olhar eu de olho grande!", diz Samara (10 anos); Aurilene (10 anos), recita cantarolando: "Vou passar, vou passar. Deixa eu ir, não vem me olhar"; Rogério (9 anos) diz: "Dá liceeeença mãe daqui…Vou passando, vou passando, já passei!" Como explica dona Neusa (65 anos): "Porque é ali que ele mora, é a casa dele, então ele é o dono, né? Tem que respeitar. […] Tudo que tem ali pertence pra ele."

Os "verdadeiros donos" e suas exigências

Assim, seja qual for sua identidade, essas entidades são consideradas como os "verdadeiros donos" de quase todos

os lugares frequentados pelos moradores. Praticamente todo porto, toda beira de rio ou de igarapé onde se lava roupas e louças, todo lago, ponta, todo açaizal e muitos pontos da mata que circunda as comunidades têm um dono. Pedir licença é ainda mais crucial antes de qualquer ato de apropriação dos recursos existentes naquele local, como colher frutos, sementes, extrair óleo e, claro, caçar. Excusado dizer, adultos e crianças nem sempre fazem o que se deve, mas é só alguma coisa dar errado para o desrespeito a essa ou outras regras de convivência com os donos ou mães ser dado como motivo do infortúnio (no caso da colheita do açaí, a chuva teria começado a cair *porque* Ana Paula não tinha pedido licença à mãe do lugar). A palavra "dono" ou "dona" também é usada na região no sentido mais comum de "proprietário": o dono de uma casa, de um barco, de uma parcela de terra.[6] Mas se um dono não humano escolher fixar residência em um ponto preciso dentro de um terreno que pertence ao dono humano, este terá que curvar-se às exigências do dono não humano. Leandro Mahalem de Lima (2015, p. 212) notou o uso do termo "inquilino" entre seus interlocutores do rio Arapuins (também próximo à Santarém) para explicar essa relação: "Um cristão, vivente abaixo de deus, é a um só tempo 'dono' de um sítio habitacional repleto de construções e plantas cultivadas e 'inquilino' dos donos ou mães da paragem, que pertencem ao fundo."

Além de pedir licença, há outras exigências, comportamentos que devem ser respeitados para não atrair a vingança dos donos. Não se deve: "abusar" na caça ou caçar repetidamente animais da mesma espécie; fazer barulho perto de onde moram (as entidades não gostam de "zoada", ponto lembrado com insistência às crianças); deixar um animal morto na caça banhar-se em seu próprio sangue ou dar seus ossos a cães ou

[6] Como mencionei na introdução, não há títulos de propriedade das terras, que pertencem ao Estado, já que se trata de uma Resex. Mas os moradores reconhecem os limites territoriais de "lotes" ou "terrenos" que consideram ter um proprietário.

galinhas. Em reação ao desrespeito a essas regras, ou às vezes por simples capricho, donos e mães podem se vingar dos humanos enviando-lhes doença ou morte. Basta olharem uma pessoa (sobretudo se é uma criança) para que ela adoeça.

Dos caçadores, as mães e donos também não perdoam deslizes. Em Parauá, Cardoso (45 anos) nunca se casou, dorme quando pode na casa da mãe ou de uma irmã e vive bêbado pelas ruas da comunidade. Dizem outros moradores que essa condição, que todos percebem como marginal, deve-se ao fato de Cardoso ter, durante anos, vendido caça para pessoas de fora da comunidade, matando animais de maneira exagerada. Dizem que uma vez, "só de gosto", ele teria matado um bando inteiro de 45 macacos-prego, deixando seus corpos apodrecerem na mata. Não tardou, contam, "ele deu de frente com um veado preto, a mãe dos veados", que o teria arrastado pelos pés "dia e noite, noite e dia", batendo com sua cabeça em pedras, galhos e troncos. Depois disso, Cardoso teria ficado definitivamente panema (sem sorte)[7] e começado a beber cada vez mais. As "malinagens" dos donos nem sempre se explicam por maus comportamentos dos humanos. São muitas as histórias de barcos que eles teriam virado, de pessoas que eles teriam agredido, "espancado" ou feito se perder na floresta sem que nada lhes tivesse sido feito (até onde se sabe…). Alguns relatos, inclusive de crianças, ressaltam o caráter pouco confiável dos donos, mesmo quando se trava acordo com eles.

A Curupira, por exemplo, adora receber presentes. Diz-se que se um caçador deixa uma garrafa de cachaça, um espelho e um pacote de cigarro perto de onde ela mora, em troca, ela "manda caça" e "deixa o sujeito em paz". Mas nem sempre esse "neguinho dos pés pra trás" cumpre o acordo. A Curupira tornou-se um personagem do folclore regional e desenhos e versões da sua história aparecem em muitos livros

[7] Sobre a noção de panema, ver, entre outros, Galvão (1955, p. 81 e ss.), DaMatta (1967) e Maués (1990, p. 97 e ss.).

de literatura infantil ou livros didáticos aos quais adultos e crianças do Tapajós têm acesso. Ela é representada como uma pessoa baixinha ou uma criança, os pés virados para trás, farta cabeleira vermelha, e descrita como sendo assexuada e sem ânus.[8] Nas histórias que contavam dela, meus interlocutores não costumavam falar muito sobre sua aparência, mas do que a Curupira faz, gosta e de seu caráter traiçoeiro.

Geslaine (7 anos) conta a história de um caçador que se depara com uma Curupira, depois de uma caçada abundante. Ao ouvir o caçador peidar, a Curupira, com inveja, teria exigido: "Tu vai fazer um cu pra mim, que eu deixo tu ir." O caçador executou a ordem: "Pegou um pau e apontou bem apontadinho mesmo. De lá ele colocou ela sentada." Mas a Curupira não respeitou sua palavra, não deixou o caçador seguir seu caminho e continuou a persegui-lo com flechas. Dois filhos do caçador foram então enviados pela esposa em busca do pai que não voltava, mas a Curupira acabou por vencê-los cravando uma flecha no torso de um dos dois (a narradora não deixa claro se é o caçador ou um dos seus filhos que morre). De todo modo, o cadáver, ensanguentado, coberto de moscas, fica perdido na floresta: "De lá, o homem ficou lá, tudo sangue assim no peito dele, um monte de mosca em volta. Ninguém achou ele mais." Mesmo que o caçador tenha cumprido sua parte no trato ("fez" o cu da Curupira), esta faz então com ele (ou com um de seus filhos) o que nenhuma mãe ou dono aceita que se faça com animais de caça que estão sob sua proteção, deixar o corpo ensanguentado e abandonado às moscas.

A relação também é de desconfiança com os donos que são encantados "do fundo", o Boto sendo a figura prototípica desses

---

[8] "Curupira" aparece como substantivo masculino nos dicionários, mas em toda a região Norte, incluindo o Baixo Tapajós, atribui-se à entidade tanto o artigo masculino como o feminino, de maneira indistinta. É provável que o seu caráter assexuado contribua para essa indistinção.

encantados das águas.[9] Mas aqui a desconfiança se mistura com a atração que essas figuras exercem sobre os moradores da região. Os encantados "do fundo" podem se transformar, "pegar a forma" de qualquer pessoa: "Ele é peixe dentro da água, e fora da água é gente" (dona Neusa, 65 anos). Escolhem, então, a aparência de homens ou mulheres bonitos, loiros, perfumados, bem vestidos e que falam bem para vir "passear" nas comunidades: "Eles são um pessoal que nem de novela", resume Lidiana (43 anos). Quando estão sob essa forma, mulheres e homens da região não resistem aos seus encantos e diversas são as crianças consideradas "filhos de Boto". Os encantados "do fundo" tentam a cada vez levar consigo para o seu mundo, o encante, a pessoa de quem eles "se agradaram".

Parauá, por exemplo, deve seu nome a uma dessas histórias de sequestro-encantamento. Diz-se que uma jovem, que morava com sua família na foz do rio Amorim, aproximou-se um dia da beira do rio quando estava menstruada. O encantado que ali vivia, para alguns um Boto, para outros uma Cobra-Grande sucuriju, "se agradou" então dela. Na mesma noite, chegou na casa um desconhecido, "um homem bonito, bem apresentado". Era o encantado que tinha "pegado a formatura" do rapaz. Convidou a família a dançar e depois de algum tempo de bailado, saiu correndo "carregando todo mundo pro fundo". "Levou a família e os animais de criação todinhos: porco, galinha, pato, tudo que você imagina. A gente vê a marca deles nas pedras. Sabe assim quando a gente risca no cimento, que se põe lá tua mão e ela fica? É assim. E aí quando seca se vê isso tudinho"

[9] A história do Boto, esse golfinho de água doce capaz de se transformar em um jovem vestido de terno e chapéu branco para seduzir jovens em comunidades amazônicas, já foi um sem-número de vezes representada na literatura, em danças e peças de festivais regionais, e mesmo no cinema (filme *Ele, o boto*, 1987). Versões e declinações dessa história continuam a ser contadas nas comunidades, algumas consideradas "fato acontecido mesmo", outras "só história". Slater (1994) oferece um rico panorama dessas histórias, mostrando o quão difundidas elas são por toda a região amazônica e apresentando as diferentes facetas do boto: peixe, amuleto, amante, homem branco, encantado.

(Vanise, 34 anos). A menina tinha também um papagaio, *parauá* em nheengatu, que se juntou à família no encante. "Moram até hoje aí no fundo, a menina, o papagaio e a família", dizem os moradores.

Apesar do encante (ou cidade encantada) ser descrito como um lugar de grande riqueza, abundância e animação ("eles não trabalham, vivem de festa esse povo do fundo!"), os moradores das comunidades do Tapajós expressam grande temor de serem levados para lá. "Porque se uma pessoa vai, não volta. Só se for um pajé mesmo, um sacaca. Esses podem passear lá no encante. Os outros, não", me explica seu Calistro (72 anos). Assim, para evitar chamar a atenção dos encantados do fundo, os moradores dizem que não se deve "provocá-los", aproximando-se, durante a menstruação, de um ponto de água, deixando suas roupas perto da beira do rio, ou fazendo barulho nas proximidades de onde eles moram.

Existem, portanto, donos e mães que vivem nas matas e nas águas, em terrenos considerados propriedade de uma pessoa ou uma família e em áreas de uso comum como portos, lagos, pontas, igarapés. Alguns donos ou mães são visagens, outros são seres encantados. Em seu clássico *Santos e visagens*, Galvão (1955) afirmava que os moradores de Gurupá (Amazonas) agrupavam donos, mães e outros não humanos malignos na categoria de "bichos visagentos", e que a relação que os moradores daquela comunidade estabeleciam com esses visagentos era termo a termo oposta à que mantinham com os santos católicos. Santos e visagens seriam, assim, cada um uma figura central de um "sistema de crenças" próprio (os primeiros oriundos do catolicismo dos colonizadores e seus descendentes, os segundos, do xamanismo indígena), sistemas que o autor acreditava se superporem mais que se fundirem "sincreticamente" (Galvão, 1955, p. 5). Aos santos, considerados eminentemente bons (embora nem sempre muito eficientes), os moradores deviam oferecer presentes ou promessas e esperar a recompensa; já dos visagentos, agentes patogênicos temíveis, deviam sobretudo proteger-se.

Trabalhos mais recentes introduziram nuances a essa leitura nos termos de uma oposição complementar, sugerindo que há sim negociações possíveis entre os donos e os moradores humanos da região. Émilie Stoll (2014, p. 234-235), a partir de uma etnografia no interflúvio Tapajós-Arapiuns, propõe que a coabitação de humanos com os donos ou mães encantados seria regida por um "pacto tácito": "Encantados sequestram humanos para fazer deles seus congêneres (aliados ou parentes) e, em troca, humanos fazem valer seu direito ao território, consumindo caça e vegetais (progenitura simbólica das 'mães')." A relação é evidentemente assimétrica "em favor dos encantados, que têm o poder de se transformar e o status de 'dono' dos lugares" (Stoll, 2014, p. 234).

Para os fins deste trabalho, o que deve ficar claro é que a relação das populações do Baixo Tapajós com as entidades que elas consideram mães ou donos dos lugares é marcada pela ambivalência e pela desconfiança. Se os santos católicos, em homenagem de quem se faz todos os anos a maior festa de cada comunidade, continuam sendo considerados "eminentemente bons" (como havia notado Galvão às margens do Amazonas), as mães e donos são ao mesmo tempo poderosos, maléficos e traiçoeiros. Deve-se cuidar para não "provocá-los" ou "abusar" da sua paciência. Eles podem até não fazer o mal se não se "mexer com eles", mas o que não lhes falta é capacidade para fazê-lo, caso se sintam agredidos ou incomodados.

O poder de mães e donos se mostra ainda no fato de que essas entidades são também os espíritos auxiliares dos pajés e curadores[10] e na constatação que fazem os moradores de que, quando essas entidades "vão embora", levam consigo parte dos recursos naturais do lugar:

[10] Sobre esse ponto, ver os trabalhos de Maués (1990, 1995, 2005).

> Antes ele era severo, esse Patauí. Quando ele olhava a criança, a doença era vômito e diarreia, não escapava. E ele matou muita criança. Mas, também, ninguém não pode dizer que faltava peixe. O meu pai, olha, vivia do pirarucu. Pegava, salgava, vendia pro seu Jacó. Nunca faltava pra nós o peixe salgado. Já hoje, olha, quem me diz que pega um pirarucu? (Dona Neusa, 65 anos)

Aprendizagem como captura

Assim, se resumirmos as principais características da relação entre os humanos e as mães e donos no Tapajós, veremos que estas entidades protegem e controlam os recursos naturais que lhes pertencem; elas *toleram* a presença dos humanos em seu território e acabam permitindo que os humanos acessem recursos que estão sob seu controle (caça e vegetais) *sob condição* de respeitarem certas regras. A relação é fortemente assimétrica: os humanos são subordinados e dependem da boa vontade das entidades guardiãs. Se as entidades se sentirem contrariadas, poderão impedir os humanos de obter o que querem. E se elas "forem embora", ou deixarem de existir, podem fazer desaparecer junto consigo os recursos que protegem.

A atitude das pessoas mais experientes com relação aos novatos é análoga. Aquele que possui o saber num processo de aprendizagem *tolera* a presença do novato; ele permite ao novato observar *sob condição* que este respeite certas regras (que não perturbe de forma alguma o bom desenrolar da atividade, nem as pessoas por ela responsáveis). A relação também é assimétrica, os novatos dependem das pessoas mais experientes para adquirir saberes e competências e, sem elas, não teriam acesso a esses bens intangíveis. Como na relação com as entidades guardiãs, se as pessoas mais experientes forem contrariadas, se elas considerarem que o novato não respeitou o contrato implícito que rege o processo de aprendizagem

(ou seja, que, por sua forma de agir, tenha perturbado o bom desenvolvimento da atividade ou atrapalhado um de seus responsáveis), elas poderão excluí-lo. A exclusão não é definitiva, como também não são necessariamente irreversíveis os males causados pelas mães ou donos. Os mais competentes impedem a participação dos novatos enquanto estes não conseguirem cumprir as exigências das "regras do jogo".

Nos dois casos, aquele que está na posição hierarquicamente superior (donos e pessoas mais experientes) não faz nada gratuitamente para facilitar a atividade das pessoas em posição subordinada. Mas, ao mesmo tempo, sua presença é indispensável para que o bem desejado (recursos naturais, saber) continue existindo. Além disso – e esse ponto é crucial –, mesmo que a contragosto, esses "guardiões" de recursos tangíveis e intangíveis acabam permitindo que aqueles que estão em posição subordinada tenham acesso àquilo a que aspiram. Como afirma José Alfredo (na citação em epígrafe deste capítulo) com relação aos donos, e eu sugiro que sua afirmação valha igualmente para as pessoas mais experientes, "eles não são *sempre* maus". Subentenda-se, só na maior parte do tempo. Se a pessoa se comportar "direitinho", eles "até podem" não lhe fazer nada. Subentenda-se que eles tampouco farão qualquer coisa para ajudar… Eis, então, o melhor que podem fazer, "de graça", os donos dos lugares e os donos de saberes: nada. Nada em direção dos humanos que entram em seus territórios e dos novatos que estão à sua volta. Devem, sim, cuidar de manter e, se possível, aperfeiçoar seu saber, e devem fazer com que os recursos naturais que lhe "pertencem", que estão sob sua proteção, permaneçam ali e, se possível, frutifiquem.

As entidades guardiãs têm um poder potencialmente nocivo para os humanos, inspiram-lhes *desconfiança*. Ao mesmo tempo, sua presença no território está associada à presença dos entes que lhes "pertencem" (animais, plantas) e os moradores sabem que sem elas, se elas "forem embora", as riquezas de seu

território também escassearão. Procuram, assim, manter uma "boa distância", se fazem discretos tentando não despertar seu desejo de vingança. Os contornos dessa relação se atualizam no processo de aprendizagem. De forma análoga aos donos e mães, as pessoas mais experientes podem a qualquer momento atrapalhar o processo de aprendizagem. São elas, no entanto, que detêm os saberes, e sem a sua presença não há acesso possível a eles. Aqueles que estão em posição de aprendizes também buscam essa "boa distância", como seu Genésio (capítulo 3), construtor de barcos, que observava seu tio "por cima do ombro dele" para aprender sem se aproximar demais. Se as pessoas mais experientes tornam possível a aprendizagem ao servirem de modelo aos novatos, isso não ocorre, portanto, na forma de um dom generoso de sua parte. Quanto mais o novato puder passar despercebido em relação aos mais experientes, melhor transcorrerá seu processo de aprendizagem. Nas duas relações, aqueles que estão na posição hierarquicamente inferior devem ter especial cuidado de não chamar a atenção daquele que estiver na posição superior. Quando os donos se interessam pelas ações daqueles que estão em posição subordinada, é para excluí-los ou agredi-los.

Se olharmos a relação no sentido inverso, ou seja, analisando a atitude própria à posição hierarquicamente inferior (de humanos em face dos donos e de novatos em face de pessoas mais experientes), a analogia funciona também. Aquele que quer se apropriar de recursos naturais deve tomar a iniciativa. Não deve, por exemplo, cumprir certos deveres e esperar pacientemente uma resposta generosa das entidades guardiãs (como fazem com os santos). Mesmo se certas entidades guardiãs recebem presentes e podem dar algo em troca, elas não são consideradas confiáveis. A relação que se estabelece é uma relação de desconfiança, e os moradores esforçam-se, sobretudo, para não despertar sua cólera, tentando praticar suas atividades *apesar* do olhar quase sempre mal-intencionado que essas entidades lhes dirigem. Quem essas entidades protegem são os

animais, as plantas, a água e a terra que estão sob seu domínio. O novato também deve contar com sua própria iniciativa e encontrar um jeito de aprender, *apesar* dos ralhos e do sarcasmo das pessoas mais experientes. Ele desempenha um papel ativo na aquisição dos conhecimentos, mas suas ações não são dirigidas diretamente para as pessoas mais experientes. Ele tenta, antes, passar despercebido delas e agir (ativamente, mas discretamente) para aprender. O recurso protegido aqui é o saber.

Nos dois casos, para conseguir obter aquilo a que aspiram, os novatos e as pessoas que usam do território que "pertence" aos "verdadeiros donos" devem chamar o mínimo de atenção possível daqueles em posição hierarquicamente superior (donos dos lugares e dos saberes). Suas ações são dirigidas para aquilo que desejam e não para aqueles que estão na posição de seus guardiões.

Em suma, os novatos *têm acesso* aos saberes *apesar* das pessoas mais experientes e os humanos *têm acesso* aos recursos naturais *apesar* das entidades guardiãs. Ao mesmo tempo, sem esses guardiões, o sistema não funciona; os donos são temíveis, mas indispensáveis. Nessas duas relações, aqueles que estão em posição hierarquicamente superior protegem e controlam, de maneira ciumenta e mal-humorada, poderíamos dizer, aquilo que lhes pertence.

Considerando-se os dois processos nos quais se inserem, temos então uma analogia entre processos de apropriação de recursos naturais e processos de apropriação de saberes, ou seja, processos de aprendizagem. A caça, atividade extremamente valorizada na região, é sem dúvida aquela que melhor simboliza o conjunto de atos de predação ou de apropriação de recursos naturais; ela encarna, poderíamos dizer, a "relação de captura" (Fausto, 2002, p. 14) por excelência. O que sugiro é que haja um fundo comum de valores e disposições nessas

duas atividades – caça e aprendizagem. Em ambas, há um movimento que se encaixa bem na ideia de captura. E uma captura que deve obedecer a regras similares.

As tabelas abaixo sintetizam as posturas dos donos dos lugares e dos saberes e daqueles que buscam capturar o que lhes pertence.

Postura dos "donos"
(posição hierarquicamente superior)

Donos ou mães – Caça	Pessoa mais experiente – Aprendizagem
"Verdadeiros donos" do território e dos recursos	Dominam uma competência (ou a dominam melhor do que aquele para quem servem de modelo)
Toleram o caçador quando ele respeita as regras	Toleram a presença do novato quando ele respeita as regras
Não fazem nada gratuitamente para ajudar na caça (podem, eventualmente, fornecer caça ou peixe em troca de presentes)	Não fazem nada para guiar o processo de aprendizagem
Podem se vingar por uma falta de respeito, impedindo caças futuras (enviando doença ou provocando a morte do caçador ou de um membro de sua família)	Podem, a qualquer momento, excluir o novato de suas atividades

Postura de caçadores e novatos
(posição hierarquicamente inferior)

Caçador	Novato
Deve respeitar as proibições impostas pelas entidades guardiãs (não caçar demais, não fazer barulho, pedir licença, etc.)	Não tem outra escolha senão respeitar as proibições de participação impostas pelas pessoas mais experientes
Desconfia das entidades guardiãs	Desconfia das pessoas mais experientes
Tenta não chamar sua atenção	Tenta passar despercebido (não faz perguntas e age de maneira competente)
Não espera nada das mães ou donos e confia somente em suas próprias ações	Não espera nada das pessoas mais experientes e toma a iniciativa de observar atentamente e de treinar entre pares

Assim, poderíamos dizer que a presa está para o caçador assim como o saber está para o novato. E, sobretudo, que os donos e mães estão para os caçadores (e, mais amplamente, para todas as pessoas que desejam usar os recursos que "pertencem" a essas entidades) assim como as pessoas mais experientes estão para os novatos. As regras que regem a caça são análogas às que presidem a aprendizagem. Ambas são dinâmicas de *captura*, onde o bem que se deseja capturar é guardado por donos mais afeitos a destratos que a tratos.

Embora seja próprio dos bens intangíveis que seus "estoques" não diminuam quando eles circulam (o caçador não deixa de saber caçar porque seu filho ou sobrinho aprende a caçar), tudo se passa como se os mais experientes se comportassem à

imagem dos donos dos lugares, como donos dos saberes. Eles não são ativos na transmissão dos saberes e, além disso, desdenham dos esforços dos novatos. Para obter o que desejam, tanto os novatos quanto as pessoas que desejam usufruir do que pertence aos donos dos lugares devem contar com sua própria iniciativa e, ao mesmo tempo, se fazer discretos. A iniciativa de um e de outro, caçador e novato, deve respeitar o estilo de relação local, no qual aquele que sabe mais, e/ou que é mais forte ou poderoso, não é nem cordial, nem cooperativo. O melhor que se tem a fazer é aprender a não contar com eles.

Conclusão: aprendizagem e construção da pessoa

Neste capítulo, mostrei que essa maneira aparentemente paradoxal de estruturar a aprendizagem, fundada na ausência de suporte e na imposição de obstáculos, acaba por encorajar o desenvolvimento de hábitos relacionais que regem situações que não têm ligação direta com a aprendizagem. Assim, as agruras do aprender fornecem uma espécie de treinamento, graças ao qual a criança experimenta e desenvolve, progressivamente, posturas apropriadas à posição que ocupa.

Se voltarmos a nos perguntar, como feito na introdução deste livro, sobre a influência de especificidades culturais nos mecanismos da aprendizagem, temos aqui uma situação interessante. A aprendizagem "por participação", em função de fatores característicos da espécie humana (capacidade de observação, desenvolvimento de hábitos forjados na interação com outros) e de condições concretas da organização da vida em sociedade (permitir ou não que os membros das novas gerações tenham amplo acesso à prática dos adultos, tipo de atividade produtiva desenvolvida), tem mecanismos básicos de funcionamento que são os mesmos em contextos muito diferentes. Assim, mesmo em sociedades altamente escolarizadas, como são as "sociedades do conhecimento" urbanas ocidentais, fora desse lugar especiali-

zado na transmissão de conhecimentos que é a escola,[11] cada um de nós aprende algumas coisas (como a fala) através da participação e integração progressiva em "comunidades de praticantes" (Lave; Wenger, 1991), um processo que leva tempo, durante o qual recebemos pouca instrução ou explicação e que depende acima de tudo da iniciativa do aprendiz. No entanto, esse mecanismo, esse padrão que se vê repetido em tantos lugares diferentes, também se deixa tingir pelos hábitos locais.

No Tapajós, aprender que existem donos (no sentido local, como acabamos de ver) é fundamental. E o fato desses donos terem as características que têm (bravos, vingativos, protetores do que lhes pertence) parece marcar os mecanismos da aprendizagem por participação ali. Aprender quais são as diferentes posições possíveis num determinado grupo social e qual a maneira de se comportar adequada a cada uma delas é fundamental para a construção de pessoas social e moralmente competentes. No Tapajós, isso passa por aprender que existe a posição de dono, que esses donos têm sob seu controle recursos que interessam aos demais e que, para acessar esses recursos, convém se fazer discreto e ao mesmo tempo ativo, desconfiar e ao mesmo tempo agir apesar dessa desconfiança, respeitá-los sem esperar que eles te estendam a mão.

Aprender a se relacionar com os donos está, a meu ver, intimamente ligado ao processo de construção da pessoa para os habitantes do Tapajós. E, nesse sentido, o desdém e o sarcasmo das pessoas mais competentes durante os mais diversos processos de aprendizagem que acontecem na região são, na verdade, uma ótima escola.

[11] E mesmo dentro delas, mas fora do currículo institucional (Blum, 2009, 2016; Perrenoud, 1994).

Capítulo 6 – Mães, donos e outros bichos nas narrativas das crianças

Quando a gente esquece os bichos, aí que eles voltam.

(Ana Paula, 10 anos)

"Bora da história?" Assim começa uma brincadeira que reúne meninos e meninas, em geral entre 2 e 11 anos, durante todo o ano nas comunidades do Tapajós. Se outras brincadeiras têm época (pião, caçar saúvas, algumas brincadeiras de mão), é difícil um dia passar sem que se veja um grupinho de cinco ou seis crianças, à sombra de uma árvore, ouvindo e contando histórias. Sempre assustadoras, as narrativas falam de bichos, encantados, visagens e engerados,[1] e algumas retomam contos tradicionais que as crianças escutam ou leem na escola (como *Os três porquinhos* ou *Branca de Neve*) ou filmes (*Boneco assassino*, *Dragon*...). A capacidade de concentração das crianças durante essas sessões de narração é grande: narradores podem cativar seus ouvintes por mais de dez minutos com uma mesma história e, quando interrompidos (geralmente por um adulto pedindo que levem ou busquem alguma coisa), são capazes de retomar o "fio da meada" exatamente onde tinham parado. Uma mesma criança, desde que sua audiência aprecie a narração, pode engatar uma história na outra, diversas vezes.

Os adultos da região também são exímios contadores de histórias, e autores que estudam populações ribeirinhas em diferentes pontos da Amazônia, do Acre ao estuário do Amazonas, constataram o gosto de seus interlocutores por narrativas cujos personagens principais são, em grande medida,

[1] Os termos acima, assim como "mãe" e "dono", são usados no sentido localmente dado a eles e aparecerão sem aspas no texto para facilitar a leitura.

os mesmos das narrações das crianças do Tapajós.[2] Alguns pesquisadores consideram, assim, que as tramas dessas histórias revelam elementos importantes do que poderia ser pensado como uma cosmologia regional compartilhada (Galvão, 1955, p. 27; Harris, 2014, p. 113 e ss.; Lima, 2014; Slater, 1994, p. 14 e ss.; Valentin, 2001, p. 40). Não se trata, no entanto, de uma "ordem cosmológica estável" (Harris, 2014, p. 114), com classificações bem definidas e fixas de cada tipo de entidade. Muitas pessoas, habitantes das mesmas localidades, divergem entre si. Se a Curupira, por exemplo, é sistematicamente considerada como a "mãe da mata", para alguns ela é um encantado e para outros, não; já o encantado que "levou para o fundo" a família e seus animais domésticos em Parauá, para alguns é uma Cobra-Grande, para outros, um Boto, e assim por diante. As divergências e contradições fazem parte do sistema, "não há nenhum tipo de controle institucional ou disciplinante dessas classificações" (Harris, 2014, p. 114). Meus interlocutores adultos falam de "espíritos da natureza" ou de "bichos" para se referir ao conjunto das criaturas que habitam a floresta (como o Jurupari, a Curupira, o Macacão, etc.) ou as profundezas de rios e igarapés (como o Boto, a Cobra-Grande, o Cavalo-Marinho encantado, etc.). As crianças usam somente o termo "bicho".

---

[2] Sobre a centralidade dessas narrativas orais, ver, por exemplo: Faulhaber (1998), que pesquisou nos arredores de Tefé, Amazonas; Harris (2008), para uma análise histórica de narrativas no interior do estado do Pará e Harris (2014), para materiais de comunidades de várzea do rio Amazonas no município de Óbidos, Pará; Lima Ayres (1992), pesquisando no Médio Solimões, Amazonas, e Lima (2014), quando a mesma autora propõe uma análise comparativa regional; Maués (2006), associando as narrativas de Boto à "pajelança cabocla"; Slater (1994), discutindo um grande conjunto de histórias de Boto coletadas nas cidades de Parintins e Manaus, entre seringueiros do Acre e comunidades quilombolas e rurais de diferentes comunidades da várzea do Amazonas; Stoll (2016), trazendo as narrativas do "encantamento" de um pajé-sacaca no Baixo Tapajós; Vaz e Carvalho (2013), que recolhem versões de narrativas que circulam na região do Baixo Tapajós; Valentin (2001), que estrutura sua etnografia em torno das histórias que coletou na zona costeira do Pará.

Neste capítulo, parto de narrativas de crianças, gravadas durante a brincadeira "da história", para explorar o imaginário que elas partilham e recriam continuamente junto com os adultos da região.[3] A partir dos temas que aparecem nessas narrativas, histórias contadas por adultos, bem como suas práticas e suas reflexões sobre o assunto, serão evocadas.[4] Narrativas de crianças ribeirinhas sobre "Botos, Mapinguaris e Curupiras", na cidade de Porto Velho, Rondônia, também interessaram Tania Rocha Parmigiani (2007), mas a autora analisou-as no contexto da sala de aula, quando registrou comentários e reescritas dessas histórias após uma versão delas ter sido lida para as crianças. Preocupada com a aprendizagem da escrita, a autora analisa em que medida o trabalho com essas histórias é estimulante para as crianças na escola. Mais próxima da perspectiva que adoto aqui, Pires (2011) explora as ideias das crianças de Catingueira, Paraíba, sobre mal-assombros e religião, usando de desenhos e redações, além da observação etnográfica. Num contexto majoritariamente católico, a autora mostra como a aprendizagem de diferentes aspectos das práticas religiosas e do temor aos mal-assombros se dá de maneira diluída no cotidiano, não necessariamente em momentos-chave, como a missa ou o catecismo: "À medida que aprendem como se comportar como verdadeiros 'rapazinhos' ou 'mocinhas' [...], quando aprendem a ser filhas, irmãs, netas, amigas, vizinhas é que as crianças também aprendem sobre religião e os mal-assombros" (Pires, 2011, p. 231-232). Pierre Déléage (2009), trabalhando sobre a aquisição de saberes sobre os *yoshi*, entidades causadoras de doenças, entre os Sharanahua (população indígena que vive às margens do rio Purus, no Peru), mostra que essa aquisição

[3] Baseio-me em um conjunto de 86 histórias gravadas durante essa brincadeira, a cada vez proposta pelas próprias crianças. Elas foram recolhidas durante os trabalhos de campo do doutorado (2010–2012) e do pós-doutorado que realizei no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (2016).

[4] Para isso, eu me baseio em minhas notas de campo e num conjunto de 55 histórias narradas por adultos que gravei durante os trabalhos de campo acima citados.

se faz também bastante progressivamente, em interações ordinárias onde as crianças escutam relatos sobre doenças causadas por *yoshi*, relatos de curas dessas doenças por xamãs, e são repreendidas tendo a figura dos *yoshi* como punidor ("um *yoshi* vai vir te comer!"). Assim seriam construídas as representações das "pessoas comuns" (Déléage, 2009, p. 63) sobre esses seres, enquanto uma iniciação ritual se faz necessária para ir além e tornar-se um especialista sobre os *yoshi*, um xamã (Déléage, 2009, p. 68-84).

No Tapajós, esse tipo de aprendizagem difusa no conjunto de interações cotidianas é também fundamental para que as "pessoas comuns", enquanto crianças, construam saberes sobre os bichos e suas maneiras. No entanto, ainda na infância, há aqui um momento privilegiado para rememorar e pôr em palavras seus conhecimentos sobre esses seres: as sessões em que se ouve e se conta histórias "de bicho", testando assim maneiras apropriadas de narrar – e pensar – suas ações.

O capítulo se divide em duas partes. Farei inicialmente uma primeira caracterização dessas histórias, apresentando seu contexto de enunciação (quem são os narradores e os ouvintes? Quais são as situações propícias a essas trocas? Quais as regras que regem a brincadeira?) e os gêneros narrativos de que podemos aproximar as narrativas de crianças e de adultos. Na segunda parte, o conteúdo das histórias será apresentado através de uma exploração das múltiplas facetas dos personagens, tal como elas aparecem nas histórias recolhidas.

Caracterização geral das histórias

Narradores, ouvintes e contextos de enunciação

Comecemos por precisar que as histórias "de bicho" não são histórias infantis, não são histórias "para crianças". Elas são

Samara contando uma história sobre o Jurupari (Pinhel, agosto de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

contadas entre pares: os adultos as compartilham entre si e as crianças fazem o mesmo.

Quando algum adulto começa a falar de uma caçada, de bichos ou das "malinagens" de algum encantado, não faltam crianças com olhos e ouvidos atentos por perto. Elas não costumam olhar diretamente os adultos, mas de soslaio, fazendo ao mesmo tempo alguma outra coisa (riscar com um galho a areia, mexer num cachorro), e afastam-se e reaproximam-se discretamente. Enquanto um adulto narra, as crianças também não interferem, seja para perguntar, comentar e menos ainda para iniciar elas mesmas alguma história. Se ninguém impede que elas acompanhem as narrativas, nada é feito para incluí-las: os narradores adultos não lhes dirigem o olhar e não fazem qualquer adaptação na fala (velocidade de locução, escolher ou evitar certas palavras, etc.). É difícil saber até que ponto as crianças

entendem as nuances das histórias narradas pelos adultos, mas quando estão elas mesmas contando e outra criança questiona a versão apresentada, se defendem dizendo que a ouviram de um adulto, "foi o papai Maró que contou", "a dona Justina que viu, ela contou lá em casa". Poucas vezes ouvi falar de uma avó cuidadosa que se dispunha a contar exclusivamente para crianças as histórias "de bicho", embora seja possível que, na intimidade dos lares, isso aconteça mais do que se diga.[5] Também é preciso notar que alguns professores e professoras, sobretudo aqueles que integraram o movimento indígena, podem contar essas histórias em suas aulas. As crianças às vezes mencionam sua influência: "É assim, sim, foi assim que a professora Evelina contou", diz Samara (10 anos), respondendo a uma crítica de Éric (9 anos) sobre sua narração.

Quando estão entre elas, as "sessões" de histórias tomam a forma de uma brincadeira. "Bora da história?", alguém propõe, como podem propor "bora da pira?", "bora do esconde?", etc. Se quem teve a ideia encontra parceiros, o grupo buscará um lugar para sentar à sombra. Diferentemente dos adultos, as crianças indicam claramente, muitas vezes com fórmulas padronizadas, o começo e o fim de uma história ("eram três caçadores, né?", "eu vou contar a história da…", "era uma vez…", "a velha plantou chicória, acabou a história"). Os grupos são formados por crianças de diversas idades: de pequenos de 2 anos que começam a andar de forma autônoma até crianças de 11 anos. Os mais velhos, que aspiram a ser considerados "jovens", evitam se juntar às crianças, nessa ou em outras brincadeiras.

Mas participar da brincadeira não significa poder narrar uma história. É raro ver uma criança de 4 ou 5 anos tentar iniciar uma narração, e é a partir de 7 ou 8 anos que ela começa realmente a

---

[5] Em todo caso, a situação contrasta com aquelas em que há um investimento sistemático na transmissão intergeracional de narrativas orais dentro da família, como observaram, por exemplo, Finnegan (1967), para os Limba no norte de Serra Leoa, e Wilson (1996), para os Dakota nos Estados Unidos.

poder contar uma história inteira, do começo ao fim, sem que as outras a interrompam e a impeçam de continuar por julgarem que ela "ainda não sabe". De fato, não há na brincadeira regras ou nada que indique que as crianças esperam uma distribuição equitativa da participação. Não se ouve ninguém reclamar que alguma criança tenha "contado muitas" histórias e monopolizado a fala. Cada um pode narrar enquanto cativa a atenção de seus ouvintes, o que faz com que poucas crianças contem muitas histórias, enquanto a maioria só escuta. Assim, no conjunto de "sessões" dessa brincadeira a que assisti, participaram, ao todo, 42 crianças, mas dentre elas somente 19 narraram uma história (11 meninas e 8 meninos, de 6 a 11 anos). E, dessas 19, somente 6 crianças (4 meninas e 2 meninos, de 8 a 10 anos) narraram mais da metade das histórias. Os narradores mais frequentes eram crianças de 8 e 9 anos: elas narraram três quartos das histórias recolhidas. O acesso à posição de narrador é, portanto, bastante desigual.

Ainda que os grupos sejam formados cada vez por cerca de cinco ou seis crianças, não é raro que apenas duas ou até mesmo uma só criança seja a narradora do começo ao fim da brincadeira. Os outros fazem breves comentários ("um caçador…", "mas olha já", "que medo") ou escutam em silêncio. Os menores vão e vêm. Ninguém reclamava de interrupções eventuais ou interferências sonoras. Eu não vi se formarem grupos só de crianças pequenas, onde talvez sem a presença dos contadores mais hábeis as menores se sentissem à vontade para experimentar o papel de narrador.

Uma vez dentro da brincadeira, as crianças não buscam a atenção dos adultos, nem tampouco se preocupam em ficar especialmente afastadas deles. Os adultos por sua vez não demonstram interesse pela atividade narrativa das crianças. Quando eu estava entre elas, às vezes as ouviam, fazendo cara de gozação. Como em outras situações de aprendizagem, não corrigiam os aprendizes narradores e se contentavam em sorrir, dando a entender que não levam as crianças muito a sério.

Entre as crianças, também não é comum uma corrigir a outra. Diante de uma hesitação, um gaguejar, ou de uma descrição pouco habitual de um personagem costumam interromper o narrador, “e o quê, Janaína!”, “tá errado. Não sei o quê, mas tá

Janilton escuta alguns instantes e ri da história de Samara (Pinhel, agosto de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

errado". Se o narrador se sente suficientemente confiante, pode tentar continuar a narrar e o comentário serve então de guia para melhorar sua performance. Mais comum é que aquele que havia interrompido tome a palavra, como se vê na interação abaixo, entre Wendel (5 anos) e seu irmão Wilson (7 anos):

> Wendel: Era… um monte de homem. Foram caçar. De lá eles iam, iam, iam… [silêncio de alguns segundos]. De lá o medroso tava, tava lá em cima da árvore. De, de lá, de lá ainda eles iam, iam, iam…
>
> Wilson: E o quê, Wendel! Tu nem sabe. Sou eu, eu vou contar. Vou contar uma bem feia. Era, eram três caçadores […]

Nem todas as crianças se permitem interromper as outras. Nos momentos que observei, as que o faziam tinham um nível de competência similar ou, mais frequentemente, superior àquelas que interrompiam. Wilson, por exemplo, pôde produzir uma narrativa mais completa que aquela de Wendel:

> Wilson: Eram três caçadores. De lá, quando eles chegaram numa barraca, tinha um monte de comida, aí um [caçador] comeu. Aí, quando ele ia caçar, escutou assim: "Auuuu." Era o bicho. De lá ele correu, o bicho: "Auuu." De lá, um [caçador] tava lá em cima da árvore. De lá o bicho veio de novo: "Auuu." O medroso tava lá em cima e caiu na boca do bicho. […]

Comparando as duas versões, vemos que na de Wendel o "medroso" já aparecia em cima da árvore antes mesmo que os caçadores tivessem encontrado uma barraca repleta de comida, e que o bicho se aproximasse. Quando essa mesma narrativa (que veremos ser uma das versões da história do Jurupari) é feita por uma criança de 8 ou 9 anos, muitos são os detalhes que o narrador fornece sobre o espaço, a aparência física e as emoções dos personagens.

As histórias "de bicho" dos adultos, em sua maioria, podem ser consideradas testemunhos, diretos ou indiretos, já que o personagem humano costuma ser um conhecido (fulano que mora em tal lugar, o tio tal, o pai, ou então o próprio narrador no caso de testemunhos diretos) e o enredo se passa num tempo e num lugar definido, lugar que o narrador e ouvintes conhecem (o porto da Pedra Branca, a ponta do Tapara, etc.). No entanto, o caráter verídico dos relatos é sempre duvidoso. O narrador pode reivindicar que se trata de "fato acontecido mesmo", dar detalhes que vêm corroborar sua declaração (outras pessoas que o testemunharam, marcas na paisagem deixadas pelo acontecido) ou pode ele mesmo confessar que o que conta "é só história", "são lendas", "histórias dos antigos"... Qualquer que seja o caso, os ouvintes são céticos sem ser descrentes: "A gente ouve sempre falar, né? Mas nem sempre a gente acredita. Só que tem muita coisa que contam que aconteceu mesmo, aqui, né? Então a gente fica sempre pensando...", explica Lidiana (43 anos). Mesmo que muitas histórias tratem de episódios de caça ou pesca, e que a maioria dos personagens humanos sejam homens, as narrativas são feitas tanto por homens quanto por mulheres.

Quanto às narrativas das crianças, a maior parte delas (72 das 86 histórias recolhidas) têm muitas características de um conto: os personagens são personagens-tipo, desprovidos de nome próprio ("eram três caçadores", "um pescador", "uma mulher"), o tempo é indefinido ("era uma vez", "foi um dia") e o local é mais vagamente delimitado que nas histórias dos adultos: não se trata, na maioria das vezes, da ponta X, da trilha que vai até tal lugar, mas simplesmente da floresta, do rio ou da comunidade. Esses três ambientes são o cenário de todas as narrativas.

Há, no entanto, uma característica importante do que se define na literatura (escrita e oral) como conto, característica que alguns autores consideram como uma das "leis de gênero"

(Belmont, 2001, p. 178), e que não se verifica nas narrativas de crianças do Tapajós: o final feliz. O protagonista humano termina morto em metade das histórias que recolhi; nas outras, ou ele simplesmente escapa (por pouco) com vida da agressão, ou ele escapa e também organiza uma expedição para se vingar e matar o agressor, em geral com requintes de crueldade. Para Nicole Belmont (2001, p. 181), pesquisadora de contos de tradição oral, os finais infelizes em contos têm a ver ou com um *lapsus* ou com a inexperiência do narrador, já que os "contos são construções coletivas reacionais, que se destinam a lutar contra uma concepção trágica do destino humano". Os trabalhos clássicos do psicanalista Bruno Bettelheim (2010, p. 180-185) sobre os contos, assim como outras leituras psicanalíticas (por exemplo, Bellemin-Noël, 1983), também insistem sobre a função de reconforto e de apoio moral do final feliz, ao mesmo tempo sublinhando a importância da presença da violência e da brutalidade no desenrolar da trama do conto. Já outros autores, como o antropólogo François Flahault (2001), se opõem a essa visão, defendendo que muitos contos podem ser violentos *e* terminar mal. Para Flahault (2001, p. 42), mais do que expressão de uma resolução psíquica universal, os contos seriam uma forma de "expressão socializada de afetos, desejos e conflitos que nos atravessam todos"; seriam, assim, um dispositivo que expõe as crianças a maneiras culturalmente definidas de lidar com esses sentimentos universais.

No campo da antropologia das emoções, autores como Catherine Lutz (1988) e Michelle Rosaldo (1984) vêm mostrando, desde os anos 1980, o quanto as emoções humanas, seus significados e as formas de expressá-las são "estruturados por sistemas culturais e condições materiais particulares" (Lutz, 1988, p. 5). É evidente que as narrativas destinadas às crianças, ou às quais elas são expostas com uma certa frequência, são um *locus* importante desse processo de construção social das emoções. Arthur Applebee (1978, p. 52), em seu clássico *The child's concept of story*, afirma que ouvir e contar histórias permite às crianças ampliar sua experiência do mundo e, ao mesmo tempo, desenvolver "expectativas relativamente estáveis

sobre papéis e relações próprias à sua cultura". Nesse sentido, é interessante notar que no repertório de histórias orais que circula no Tapajós, reapropriado e transformado pelas crianças na brincadeira "da história", as narrativas nunca falam de eventos românticos (casamento, a busca ou o encontro de um amor) ou de situações familiares (interação entre marido e mulher, entre pais e crianças, relatos de filhos abandonados, etc.). Praticamente todas as intrigas têm como tema central o encontro entre o protagonista humano e uma criatura não humana perigosa, que tenta devorá-lo ou sequestrá-lo. No contexto da escuta e narração de histórias, as crianças no Tapajós são, portanto, regularmente confrontadas com esse tipo de emoção e não com aquelas veiculadas em histórias românticas ou de conflitos intrafamiliares.

Examinemos a seguir então, mais em detalhe, o conteúdo dessas narrativas e os traços associados aos seus diferentes personagens.

Conteúdo das histórias e caracterização dos personagens

O que significa ser um bicho?

Vimos até aqui que os bichos são os personagens mais frequentes das histórias narradas pelas crianças no Tapajós.[6] A palavra "bicho" é, como se sabe, fortemente polissêmica (no dicionário há mais de 20 acepções); vejamos então o significado mais preciso que o termo ganha no contexto das histórias "de bicho" do Tapajós.

Em maio de 2011, Plínio (5 anos), Andressa (6 anos) e eu andávamos perto do rio quando Plínio, apontando um filhote de galinha-d'água, disse: "Outro dia, a gente conseguiu pegar um desses bichinhos." Andressa reagiu de pronto: "Isso não é

[6] Das 86 histórias recolhidas, 75 falam de bichos. As outras são reinterpretações de contos tradicionais europeus que as crianças ouvem na escola.

um bicho, isso é um animal!" Perguntei então qual diferença eles viam entre um bicho e um animal. "Bicho come gente", respondeu a menina, sem titubear.

Vejamos a seguir uma história na qual essa mesma ideia aparece de outra maneira. Tamires (9 anos) conta o encontro de dois caçadores com um bicho, que saberemos ao final da narração ser o Jurupari.

> […] aí "tchá", atacou no meio dele, começou a comer na barriga. Eram duas carreiras de dente, em cima e embaixo, aí "crá, crá, crá", arrancava assim os pedaços. Os ossos ele [o bicho] jogou, assim. Aí ele foi embora, depois, "uuuu", gritando bem alto. Aí ele desceu, o outro [caçador], apavorado. Ele olhou assim, virou assim, viu já só a cabeça, já só, do outro [do caçador que foi atacado pelo bicho]. A cabeça tava lá, só a cabeça que ele não comia. Aí ele [a cabeça] falou assim: "Me leva, me leva", a cabeça. Aí, a cabeça já tava encantada. "Me leva, me leva contigo, me leva contigo, não me deixa morrer aqui sozinho, não!" Aí ele ficou com medo, né? Aí, tá. Ele jogou a cabeça assim lá com as coisas dele, pegou o rifle dele, colocou nas costas, né? E foi embora, descer o morro. […] Aí andou, andou, andou… Aí uma hora começou a arder as costas dele. Quando ele jogou assim o jamaxim aquilo pegava nas costas dele, e era tudo sujo de sangue. A cabeça já tava comendo ele, já! Aí ele: "Compadre, tu já não é gente, não, tu já é um bicho!" Aí ele deixou [a cabeça] lá, correu, correu, pegou numa canoa e foi embora lá pra comunidade […] Essa foi a história de um Jurupari.

A história continua com a organização de uma expedição coletiva para matar o Jurupari e não girará mais em torno desse homem--cabeça, esse estranho sobrevivente do ataque do bicho. No entanto, é nessa figura que vou me concentrar em um primeiro momento. O fato de ter sido devorado e reduzido a uma cabeça falante não foi suficiente para que o primeiro caçador considerasse que seu amigo tivesse sido transformado em uma criatura não humana. A narra-

dora antecipa: "A cabeça já estava encantada", mas não diz o que pensa o caçador que não foi atacado. De toda maneira, com medo, o sobrevivente decide obedecer aos pedidos da cabeça falante e leva--a consigo, no jamaxim que carrega nas costas. Depois de um certo tempo de caminhada, vem o ato que o permite ter certeza de que seu (ex-)compadre havia perdido sua humanidade: o homem-cabeça tenta comer seu antigo companheiro de caçada pelas costas. Apenas a partir daí é que sua humanidade é vista pelo caçador que o transportava como definitivamente perdida: "Compadre, tu já não é gente, não, tu já é um bicho." Ele se tornou bicho, ou seja, uma criatura capaz de comer humanos. O caçador não agredido abandonará então a cabeça-bicho no meio da floresta, e seguirá sozinho seu caminho até a comunidade.

Vemos então que um simples animal não pode ser considerado um bicho, o que parece caracterizar o bicho é o fato dele ser um predador de humanos. Por isso onças, cobras e jacarés podem ser designados "bichos". "Bicho come gente", como disse Andressa. Mas não se deve esquecer o duplo sentido do verbo "comer" (ingerir e ter relações sexuais), e veremos que alguns bichos tentam "comer" humanos mais no segundo sentido que no primeiro. Ou em ambos.

O Jurupari

O Jurupari da história contada por Tamires é o bicho mais citado pelas crianças do Tapajós.[7] Herói mítico em diversos grupos indígenas na época da colonização e ainda hoje,[8] o Jurupari foi escolhido pelos jesuítas no século XVII para personificar o diabo (Daniel, 2004; Karadimas, 2007). Nos relatos de crianças

7 Dentre as 75 histórias "de bicho", 38 falam do Jurupari. A Curupira aparece em 16 narrativas e o Boto, em 9.

8 Nos grupos em que existe um ritual associado ao Jurupari, a cerimônia está relacionada com a iniciação masculina e o Jurupari aparece ali materializado por flautas (que não podem ser vistas pelas mulheres). Sobre esses rituais ver, por exemplo, Karadimas (2007, 2008) e Reichel-Dolmatoff (1996). Aqui me concentrarei sobre as representações atuais do Jurupari fornecidas pelos relatos dos meus interlocutores.

e de adultos nas comunidades do Tapajós, o Jurupari não aparece nem como diabo, nem como herói. Ele é descrito como "homem bem grandão", com uma boca no rosto e outra no torso. Dessa boca ventral, ele também tira flechas para atacar quem o persegue. O Jurupari usa uma "capa" feita de "um bocado de coisa suja que ele ajeita assim. É besouro, é aranha, tudo sujeirada, coisa velha que ele arruma assim, na capa" (Geslaine, 7 anos) e é considerado "um índio velho" que não morreu, mas se transformou (se engerou) em Jurupari. Voltarei mais adiante a falar do verbo "engerar-se", um neologismo local.

A intriga das narrativas de Jurupari tem um núcleo relativamente estável, em torno do qual cada um insere variações. A história começa com alguns caçadores (em geral três) que, andando na floresta, encontram uma casa ou abrigo de palha repleto de diversas variedades de carne de caça: "Desceram e desceram, até que chegaram, era uma casa assim de palha, bonito, aí lá tinha caça de, tinha caça de tudo lá. Tinha de paca, onça, cotia, anta, veado, tinha tudo lá" (Tamires, 9 anos). Algumas vezes, os caçadores encontram frutas, outras vezes, carne humana: "Tinha até carne de gente, tinha tudo lá" (Fernanda, 9 anos). Um dos caçadores se sente tentado a comer alguma das iguarias e outro tenta dissuadi-lo: "Rapaz, tu deixa aí. Tu não sabe de quem é isso aqui" (Bruno, 8 anos). Mas ele acaba fazendo um fogo, assando um pedaço de carne e comendo até se saciar. Seu(s) parceiro(s) apenas observa(m). Em seguida os caçadores buscam uma árvore para subir e ficar "espiando caça", ou então apenas um deles, o medroso, sobe na árvore. Pouco depois, o Jurupari aparece. Ele reconhece quem comeu sua carne e o ataca. As crianças contam com muita intensidade, que se percebe em seu tom de voz e expressões de medo e prazer combinados, o momento em que um dos caçadores é devorado, "chega escorria assim o sangue da boca dele" (Éric, 9 anos), "ele se lambia assim, comia os pedaços tudinho" (Camilly, 8 anos). E ressaltam que o Jurupari não come a cabeça de suas vítimas: "Ele comia só mesmo o corpo, deixava a cabeça, assim" (Bruno, 8 anos).

Depois do ataque, se há sobreviventes, eles voltam para a comunidade e muitas vezes convocam outros homens para montar uma expedição para se vingar e matar o Jurupari. Um "índio" pode então aparecer como um personagem que sabe onde se esconde o Jurupari: "De lá, tinha um índio, um índio, aí ele: 'Eu sei onde é a casa desse tal de Jurupari'" (Bruno), ou então como alguém que mora com ele: "Aí, na caverna dele [do Jurupari] tinha um índio. Tinha muito índio, muito índio, era o reino dele lá com os índios, né?" (Éric). O relato pode ter um fim trágico para o Jurupari, os homens conseguem matá-lo com tiros ou, munidos de gasolina, ateando fogo em seu corpo. Ou então para os homens, que acabam devorados ou mortos por flechas atiradas pelo Jurupari, ou ainda se decidem nunca mais sair para caçar para evitar encontrá-lo.[9] Se o Jurupari não come a cabeça de suas vítimas, nas narrações das crianças, sua cabeça é muitas vezes levada como troféu para a comunidade e fica ali exposta, até que os urubus se encarreguem de comer todos os restos:[10]

> Aí levaram, trouxeram, aí colocaram, aí enfincaram a cabeça dele assim numa coisa, numa vara bem grandona, no meio da comunidade. Aí os urubus iam, né? Comiam tudinho, e só ficou mesmo a caveira. Aí a caveira foi, foi, foi, até que coisou, apodreceu, caiu. Aí acabou. Essa foi a história do Jurupari. (Éric, 9 anos)

Nas narrativas de crianças e de adultos que recolhi, o Jurupari não procura nunca interagir com os caçadores de

[9] Das 38 narrativas sobre o Jurupari, em 17 ele morre e em 14 relatos são os homens que morrem (atingidos pelas flechas ou devorados). Duas histórias terminam com o fracasso da expedição e o caçador que "nunca mais foi caçar". Outras histórias têm um fim enigmático, "aí abriu, aí tava tudo eles morto no salão", "aí morreu tudinho, acabou a história". Ou seja, há mortos, mas não sabemos quem.

[10] Vale notar que os Munduruku, povo indígena que vive no Alto Tapajós e com o qual moradores de comunidades na margem direta do Baixo Tapajós se identificam, eram guerreiros que mumificavam cabeças dos inimigos, considerando-as como troféus (Menget, 1985; Murphy, 1960).

outra maneira que tentando devorá-los. Nada é dito também sobre o que ele faria fora do contexto de interação com o(s) caçador(es). Ele é um canibal feroz, o protótipo do "bicho do mato", selvagem e antissocial: "É uma coisa do mato, mesmo." Alguns adultos consideram que ele seja o próprio "mato" transformado em Jurupari: "Ele é o mato mesmo que se engera."

"Índio" como "bicho"

Os preconceitos sobre os índios "selvagens" e perigosos, que "comem cru", "andam nus" e "fazem sexo como animais" são, ainda hoje, muito presentes na região. É, aliás, sem dúvida num esforço de se distanciar dessa imagem pejorativa que os moradores que reclamam uma identidade indígena preferem não ser chamados "índios" (termo que continuam, no entanto, a usar para designar povos indígenas de outras regiões), mas de "indígenas". Este termo, que conheceram no contato com pesquisadores, técnicos de órgãos governamentais e militantes do movimento indígena ganhou uma conotação mais positiva, de um indígena moderno e politizado (Boyer, 2015; Vaz, 2010).

A associação do Jurupari com os "índios" é direta: ele é considerado um "índio velho que se engerou num Jurupari". Nas narrativas ele usa flechas, índios podem morar com ele ("é o reino deles ali") ou saber onde encontrá-lo. Abaixo vemos uma outra história, narrada por Henrique (10 anos), onde o devir bicho de um "índio" aparece.

> Uma vez um índio falou assim pra uma mulher: "Ei, vem cá que eu vou te falar um negócio." "O que é?" Ele falou: "Entra aqui." Não era pra ela entrar, se ela entrasse, ele ia comer ela. Aí ele falou: "Entra aqui no quarto." Aí de lá ele trancou ela, aí os dois ficaram lá no quarto e de lá ele falou assim: "Agora eu vou te comer. Eu tava se fingindo, agora eu vou te comer, agora." Ela: "Mamãe…" Mas tinha, no quarto tinha um pedaço de pau. Quando ele foi pra comer ela, ela pegou rápido o pau, de lá ela

> furou o olho dele. De lá ela saiu, quando chegou na porta, tinha uma bisa, uma bisavó. Ela olhou assim, de lá ela correu, né? Deu empurrão na bisavó, a bisavó correu, ela pulou mesmo por cima, ela caiu num buracão, a bisavó. E de lá vinha um homem, um homem que não era bicho, né? […]

O "índio" da história era, na realidade, um bicho e tenta "comer" a mulher. Não sabemos se a ameaça é de devorá-la literalmente ou sexualmente. A história continua, de maneira às vezes mais, às vezes menos compreensível, com uma intriga que toma emprestados elementos do conto *Branca de Neve*. A mulher e o "homem que não era bicho" (que aparece no final do trecho que transcrevi acima) acham um castelo e uma bruxa que oferece maçãs, cenouras e uvas envenenadas. Apesar dos alertas do homem, a mulher acaba comendo uma cenoura. Ela desmaia, mas acorda sozinha na manhã do dia seguinte – sem, portanto, a atuação de um príncipe, como no conto. A história acaba com seu despertar.

Na reapropriação que fazem de contos tradicionais que escutam ou leem na escola, é comum que as crianças insiram personagens do repertório local. Na versão d'*A velha gulosa* contada por Bruno (8 anos), a velha é justamente uma "índia velha" que captura um menino que andava na floresta…

Curupira, Macacão, Taú-Taú, Bicicleteiro

A floresta é a morada de um sem-número de bichos. O segundo personagem mais citado pelas crianças, a Curupira, não somente mora ali, ela é, como vimos no capítulo anterior, considerada a "mãe da mata" e de tudo que vive nela. Algumas vezes ela aparece inclusive "na pele" ou "na capa" de alguma caça ("parece uma cotia, mas não é", me explica Pedro, 43 anos).

Se o Jurupari é sério, feroz, um tanto carrancudo, a Curupira tem alguma coisa de engraçada, safada e ao mesmo tempo ingênua. Ela se diverte ao fazer caçadores se perderem na floresta ou a surpreendê-

los com um tapa que eles não sabem de onde veio. Nenhum dos dois (Curupira ou Jurupari) tem, no entanto, a sagacidade e a malícia que veremos ser exclusiva dos encantados "do fundo". A Curupira, por exemplo, se deixa enganar facilmente: "Quer ver ela ficar besta? É você pegar um pacote de tabaco, um copo de cachaça e um espelho. Deixa lá. É fácil de pegar ela. Ela quer se olhar pra ver se ela é bonita" (Pedro, diante da filha Gersiane, 8 anos). Teoricamente, esses presentes também podem lhe ser dados em troca do envio de animais para uma caçada abundante. Já vimos, no entanto (capítulo 5), que ela não é considerada muito confiável.

Jocilene (11 anos) e Camilly (8 anos) narram duas versões de encontros com a Curupira. Enquanto a primeira segue uma trama muito comum, onde a Curupira engana o caçador fazendo com que ele se perca na mata, a segunda, numa narração de tom mais moralista, sublinha sua função de guardiã da floresta. Camilly termina inclusive com um comentário explicativo do tipo "moral da história" que poucas vezes ouvi, entre crianças ou adultos na região.

> O papai já ouviu uma já… Um dia, o papai Maró contou que a Curupira levou um homem, um homem que ia no caminho. Aí ele ia, ele ia no caminho, o homem. Aí uma Curupira chamou ele feito passarinho. Aí o homem queria, queria balar ela [acertar uma pedra jogada com estilingue], o passarinho, aí a Curupira se fingiu de passarinho, aí ela ia assobiando, e ia levando, ia fazendo o caminho. O homem ia atrás, ela ia levando. Encontraram ele muuuito longe já… (Jocilene)

Camilly fala de um caçador que "matou uma cotia, um veado, e mais um monte de cotia, né?" e acaba recebendo a visita noturna da Curupira: "Aí depois ele só viu aquele negócio, aquele vulto passando por perto dele, balançou a rede dele, aí fez bem assim: 'Fiiiiiii.' Aí ele se arrepiou tudinho…" A história continua com o caçador que segue a Curupira até sua casa, no tronco de uma árvore, e faz um trato com ela, que

dessa vez será cumprido: o caçador trará "um litro de cachaça com cigarro e ainda mais um vinho" e a Curupira o deixará em paz. Camilly então conclui:

> Ela… sabe por que ela aperreou ele? Porque quando, quando… na primeira caçada dele, que ele foi caçar, ele deu, ele atirou, ele matou muita caça, né? Ele abusou das cotiazinhas, já… Aí depois, aí depois quando ele foi deitar de novo na casa de forno, a Curupira, a Curupira, aí que a Curupira foi aperrear ele, que ela é dona da floresta, né? Ela não deixa ninguém matar os animais, por isso que ela aperreou ele. Acabou a história.

Nas histórias das crianças, os homens que saem para caçar podem também encontrar um lobo, uma onça encantada (a Tapirauara) ou um bicho que tem todas as características do Jurupari, o Taú-Taú. Ele vive na floresta, algumas crianças dizem que ele dorme em uma caverna. Como o Jurupari, o Taú-Taú aparece para se vingar dos caçadores que tenham comido suas reservas de caça, mas, ao se aproximar, emite um grito típico: "Taú, taú, taú…" Os Taú-Taús se armam de arcos e flechas, que são às vezes queimados pelos moradores que os enfrentam: "De lá eles pegaram, quebraram tudinho os arcos dos bichos, fizeram um monte assim, de lá pegaram a gasolina, entornaram tudinho, aí "vuu", tocaram fogo. De lá eles morreram" (Éric, 9 anos).

Outros bichos preferem atacar as mulheres quando estas saem para trabalhar na roça. É o caso do Macacão invisível, que vive em uma caverna encantada. Ele rapta mulheres, que continuam a viver, encantadas, dentro da sua caverna. Esse personagem aparece em três relatos. Um deles acaba sem que o Macacão seja morto e nos dois outros são as mulheres que conseguem matar seu agressor. Estéfany (9 anos) conta esta versão, com uma pequena participação de Pirulito (8 anos):

> Estéfany: Era do Macaco, o Macaco que pegou um monte de gente. Foi uma mulher lá pra, pro roçado dela. Aí, aí ele, o

Menino de 5 anos desenha a Curupira na areia (Pinhel, novembro de 2010).
Fotografias da autora.

> Macacão, ele era invisível. Aí ele pegou ela e levou pra lá pro… pro, como é?
>
> Pirulito: Pro mato.
>
> Estéfany: Não. Pra caverna. Pra uma caverna encantada. Aí ela se encantou pra lá e… Aí uma mulher, duas, três mulheres… três mulheres foram pra lá. Aí roçaram. Aí começou. Aí uma foi lá pro igarapé. Aí, aí o Macacão pegou ela lá. Ela falou: "Eu vou ficar lá na barraca." Aí ele pegou lá, ficou uma lá. Aí ela gritou, gritou, gritou, gritooooou. Aí a amiga dela, ela foi embora lá pra casa dela. Ela chamou o, chamou uns homens lá. Aí era escuro pra lá. Aí ficaram escondidos lá. Aí, eles encontraram a caverna encantada. Os Macacões coisaram, viram eles, aí era um monte de Macacão. Aí eles correram, correram. Aí tacaram flecha. Aí, [em] quem que pegava, aí morria. Aí… só que o Macacão ajudava também. Ele comia, aí… comia, comia, comia. Aí só ficou um. Aí foi embora lá pra caverna. Aí só ficou um, aí foi embora lá pra caverna. Aí, aí, aí o outro… aí virou Macacão. Aí ele virou Macacão. Aí ele foi já se acostumando pra lá. Aí tacaram fogo lá, só que o Macacão tava vivo num lugar aí. Pegou um monte de mulher de novo. Aí quando foi num dia, essas mulheres mesmo que mataram ele. Aí quando foi uma pra lá, ela não se encantou. Aí ela matou aquelas… ela matou, ela matou aqueles Macacões lá. Ela não tava encantada. Era… eu esqueci o nome dela.
>
> Pirulito: Acabou?
>
> Estéfany: Acabou.

Outros "bichos do mato" podem também vir assombrar os moradores dentro da área da comunidade: a Corujona, um pinto encantado, o Cachorrão, o Bil ("que anda se arrastando"), e as crianças falam ainda do Bicicleteiro, do Chupa-Chupa, de um Pezão e do Cabeça-de-Cuia (bichos que não aparecem nas histórias dos adultos). As narrativas dizem que eles aparecem, sempre durante a noite, "só pra assustar" ou "pra dar uma surra nos cachorros", ou ainda para tentar sequestrar as pessoas e levá-las para "o mato". Alguns desses bichos têm traços que lembram aqueles de personagens mais

conhecidos, como o Jurupari. O Bicicleteiro, por exemplo, "o corpo dele é cheio de lata, todinho o corpo dele e o rosto dele é cheio de lata velha. A bicicleta dele é tudo esculhambada, ela é tudo rachada, tudo rachadinha, tudo velha, ela é tudo cheia de corrente velha que ele cola uma em cima da outra", o que não deixa de lembrar a "capa" do Jurupari, feita de "um monte de imundice", "sujeirada", insetos e coisas velhas que ele cola "uma do lado da outra". Já o Chupa-Chupa lembra o midiatizado Chupa-Cabra de Minas Gerais.[11]

É interessante notar que fora desses momentos em que os moradores deparam-se com esses "bichos do mato", a vida das entidades silvestres não parece interessar os narradores. Tanto nas histórias dos adultos como nas das crianças, nada é dito sobre o que esses bichos poderiam fazer entre si, longe da companhia de humanos. Esse não é o caso para os "bichos do fundo", cujas narrativas analiso em seguida.

Boto, um bicho de festa e sedução

Se os "bichos do mato" são associados à selvageria e à antissociabilidade, os "bichos do fundo", também perigosos, têm uma vida social ativa ("eles fazem festa, o pessoal ouve a música deles", Anderson, 8 anos) e buscam interagir com os moradores das comunidades pela via da sedução mais que pelo ataque direto. Eles têm o poder de "pegar a forma" que quiserem e escolhem a aparência de pessoas que os comunitários acham atraentes.

Como na história associada ao nome de Parauá (capítulo 5), a maioria dos encantados tomam a forma de um homem, mas acontece também deles aparecerem sob traços femininos, para seduzir homens. As crianças adoram contar uma história de um pescador que tem relações sexuais com uma mulher loira, que entendemos ser o Boto temporariamente transformado. Mais

[11] Programas de televisão sensacionalistas, como *Programa do Ratinho* ou *Cidade Alerta*, bastante assistidos nas comunidades, falavam em 2011 do "mistério do Chupa-Cabra", o "desconhecido que suga o sangue de cabras e do gado até sua morte".

tarde, quando ele está prestes a matar um boto (animal), durante uma pescaria, este se apresenta como seu filho e pede a bênção ao pescador! Eis a história narrada por Vanessa (11 anos):

> É uma história dum pescador, né? Aí, tá. Todo dia ele saía pra pescar. Aí quando foi, ele gostava muito de dormir numa praia, né? Aí quando foi um dia, ele dormiu na praia e… Aí, aí ia toda vez uma mulher ia lá com ele, né? Era uma mulher loira, ela era bem bonita, ela. Aí, toda vez que ele ia pescar, né, os botos não, não deixavam ele pescar. Perseguiam ele. Aí foi, quando foi nesse dia ele convidou o parceiro dele. Aí ele disse: "Agora nós vamos, nós vamos fazer umas flechas de braço de inajá [palmeira] e nós vamos matar, flechar esses botos. Porque eles não deixam a gente pescar." Aí, eles fizeram. Chegaram lá, armaram a vara, esticaram a malhadeira tudinho. Aí tá. Não demorou lá vinha, né?, os botos em cima da água. Quando… tinha um, né, que vinha bem perto da canoa. Aí ele [o pescador disse]: "Agora é já!" E, quando ele ia pra zagaiar [flechar], o botinho disse: "A bênção, papai!"

A história, repetida por muitas crianças e adultos, termina com gargalhadas do narrador e de quem o escuta. Quando os adultos contam essa história, eles dão muito mais detalhes sobre o jogo da sedução que as crianças. Além disso, algumas crianças falam de uma troca que não é sexual, mas alimentar: "Ele tava com muita fome. Aí uma mulher chegou, era uma mulher loira. Aí chegou lá, ela deu, deu uma melancia pra ele. Aí ele comeu" (Estéfany, 9 anos).

Algumas crianças também narram a história do nome de Parauá e o encantamento da família por um "bicho do fundo", mas costumam introduzir elementos diferentes dos relatos dos adultos. Todas concordam que a família "ficou encantada", que os seus membros moram atualmente no porto da Pedra Branca e que suas pegadas podem ser vistas sobre as pedras próximas. Contudo, algumas dizem que foi uma onça quem os encantou (e não o Boto ou a Cobra-Grande); outras contam de um padre

que aparece agora no lugar para celebrar a missa para "o povo encantado dali". Outras contam ainda que foi a lua que caiu, e que "dá benzinho de ver" sua marca redonda nas pedras.

Vemos assim a manipulação inventiva feita pelas crianças das narrações que ouvem dos adultos e de outras crianças. Mantendo certos elementos que permitem aos ouvintes reconhecer a história em questão ou, como diz Flahault (2005, p. 42), elementos que permitem "ativar no espírito de seus destinatários as representações compartilhadas", as crianças inovam, inventam. Contudo, as inovações não se fazem de qualquer jeito, mas seguem certas regras: a lua é um elemento novo, mas ela deixa sua marca sobre as pedras assim como os pés das pessoas encantadas tinham deixado; uma onça encanta a família, assim como a Cobra-Grande ou o Boto teria feito; o padre aparece para rezar a missa para os encantados, confirmando o interesse dos narradores da região sobre a vida social dessas entidades. Essas variações regradas, que fazem parte das especificidades da literatura oral (Belmont, 1999; Bru, 1999), são aqui exacerbadas pelo processo de aprendizagem infantil. As crianças tentam, inventam e se confundem também. É a reação do público que dirá quais são os limites da inovação – e do erro. Ou os ouvintes aprovam a modificação (não interrompem e nem vão embora) e, eventualmente, repetem a versão mais tarde. Ou então eles desaprovam, tomam a palavra do narrador, ou deixam-no falando sozinho.

Nas diferentes versões da história que teria dado o nome a Parauá, há um outro ponto que não varia entre adultos e crianças, é o fato do encantado sequestrador da família ser considerado como a mãe, ou o dono daquele lugar.

O olhar dos donos ou mães

Já vimos no capítulo precedente os contornos gerais da posição de donos e mães dos lugares ou dos animais de uma determinada espécie, e o que significa, para os moradores da região,

respeitar essas entidades. Vejamos aqui somente um detalhe a mais que aparece de maneira especialmente vívida nas narrativas das crianças: o perigo do olhar desses bichos-donos.

Tamires (9 anos) conta a história da Tapirauara, uma onça encantada, metade onça, metade boi:

> Ela é uma onça que ela gostava de querer ser boi, aí ela se encantou [...] e ela era, ela era que nem um boi, mas ela não tinha o couro do boi. O couro dela era de onça mesmo, e a cara, o resto era de boi. Ela era grande que nem um boi mesmo formado, aquelas novilhas grandes, sabe? E o casco dela era de boi. [...] Ela vem atrás de quem mata muita onça, que ela é tipo a mãe delas, né?

Dois caçadores a encontram na floresta, após terem matado duas onças, que carregavam consigo. Um dos caçadores olhou diretamente para a Tapirauara, "ele olhou logo pra ela né? Ficou com medo", enquanto o outro "abaixou a cabeça e ficou com o olho fechado". O primeiro foi devorado ("ficou já só osso velho, a cabeça ainda tava com um pouquinho de carne"), o segundo, não. De volta à comunidade, os sobreviventes organizam, com a ajuda de um homem "que sabia bem a história dela", uma expedição para matar a Tapirauara. Eles conseguem fazê-lo porque o homem deixou claro: "Não olhe pros olhos dela, que ela encanta." "Aí todo mundo abaixou assim a cabeça, pegou o rifle, começaram atirar, aí deram seis tiros nela, só no pescoço. [...] Aí ela foi pra querer subir [na árvore], mas ela não conseguia, né? Porque ela não tinha unha. Ela tinha casco, de boi." Os homens ouvem então ao longe o rugido de uma Tapirauara macho ("essa daqui era uma fêmea, ela tava procurando macho pra ela"), então fogem levando o couro da onça-boi para vender.

Os adultos da região não cessam de lembrar do perigo da "olhada de bicho" e da "flechada de bicho".[12] Quantas pessoas relatam ter começado a sentir fortes dores de cabeça, fraqueza ou então ter perdido um filho que o "bicho olhou". Quando uma doença desse tipo se instala, a única chance possível que se tem é buscar a ajuda de um curador, um pajé que pode, justamente com a ajuda dessas entidades, encontrar um tratamento para o doente.

Se continuamos explorando as histórias das crianças, há ainda um personagem que aparece ali e que não mencionei até o momento. Recomendações de conduta também serão associadas a ele, mas nesse caso não se trata de não "provocar" ou não "abusar" da sua paciência, e sim de evitar a sua própria transformação em um engerado.

Os engerados

Para os moradores do Tapajós, um engerado é uma pessoa (viva), um morador, que se transforma (se engera) durante a noite em um animal, em geral de maneira involuntária. Trata-se sempre de uma pessoa de idade que teria cometido um "pecado mortal" durante sua vida e que, na sua velhice, não pode escapar desse "fardo". O processo é visto assim como uma penitência.[13] Os moradores da região consideram "pecado mortal" práticas incestuosas ("é irmão com irmão, o filho com a mãe"), de feitiçaria ("fazer coisa feita pra alguém", "coisa mandada") ou o fato de bater nos pais. Assim, dizer de alguém que ele se engera é uma acusação pesada, que circula sobretudo na forma de rumores.

[12] Maués (1990, p. 103 e ss.) descreve o poder maléfico da "olhada de bicho" no sistema de doenças e curas da "pajelança cabocla". Outras etnografias da região e do vale do Amazonas também o mencionam.

[13] Ver descrições similares em Mahalem de Lima (2015, p. 361 e ss.), Vaz (2010, p. 164 e ss.) e Stoll (2016). Elas diferem da interpretação de Wawzyniak (2003, 2012), que não distingue as transformações por engeramento de outras formas de transformações, como o encantamento.

O uso do termo "engerado" parece próprio à região do Baixo Tapajós e do Arapiuns, mas histórias similares de transformações noturnas de humanos em animais, ligadas a uma condenação moral expressa num idioma de origem católica, foram observadas em outras regiões da Amazônia (Galvão 1955, p. 79; Harris, 2008, p. 45; Slater, 1994, p. 140-143), às vezes com a utilização do verbo "gerar" para indicar a transformação. O neologismo local "engerar-se" parece assim ser construído a partir do verbo "gerar", ao qual se adiciona o prefixo "en-".[14] O termo pode se declinar em adjetivo ou locução adjetiva (estar engerado; ser uma pessoa que se engera), em substantivo (um engerado), em verbo (engerar-se) ou então pode designar o processo de transformação (uma engeração ou um engeramento).

Para os habitantes do Tapajós, os homens se engeram em animais domésticos ou de criação (cavalo, porco, bode, galo), e as mulheres, mais comumente em um animal predador (onça, cobra, coruja), mas também em porcas. Se pajés e curadores podem resolver doenças "de bicho", eles nada podem fazer para interromper o processo de engeração. Fernanda (9 anos) narra uma história de um caçador que conseguiu deixar de se engerar ao aprender a rezar. Os adultos da região não costumam considerar que esse processo seja tão facilmente interrompido. Quem se engera, dizem, deverá carregar esse fardo até o fim da vida. E ainda, muitas vezes, só conseguem morrer quando alguém da família lhes recita preces específicas (de origem católica). Na narrativa de Fernanda, vemos um homem que se engera em um cavalo e serve de montaria ao diabo:

> Eu vou contar uma. Era uma vez… dois homens foram [caçar], eram dois homens e tinha um que se engerava. Aí, aí: "Bora caçar?" "Vamos." Aí foram. "Bora tirar seringa?" "Vamos." Aí, aí na hora que chegaram lá na barraca um falou: "Ah, tô muito

[14] Que também poderia ser grafado "in" ("ingerado", "ingerar-se", cf. Vaz, 2010, p. 151,164). Optei pelo prefixo "en-" que é mais comumente utilizado para indicar uma passagem, uma transformação de um estado a outro (*en*tristecer, *en*carecer, etc.).

> mal." "Então fica aqui fazendo almoço que eu vou tirar seringa" [disse o outro]. Aí, aí ele foi tirar seringa. Aí, tá. Ele tava lá, aí ele [o que foi tirar seringa] voltou, aí ele [homem que ficou na barraca] tava láaa dormindo. Aí ele escutou "parará parará parará parará". Aí, aquele outro só tava escutando. Aí o diabo deu quatro, é, lapadas nele. Aí ele virou um cavalo. Aí, aí ele virou um cavalo e diabo montou em cima dele e foi embora. Aí, "parará parará parará". Aí de noite ele apareceu de novo, "parará parará parará". Aí, aí o amigo dele já tava escutando. Aí, aí ele, ele chegou lá na barraca. Aí ele chegou lá na barraca, aí ele deu quatro lapadas, aí ele caiu no chão e já era gente. Aí, aí ele se deitou na rede, aí ele foi se deitar na rede, aí o coisa, o outro, falou assim: "Amigo" "O quê?" "Bora rezar?" Aí ele ensinou ele a rezar. Aí o, aí ele rezou. Aí, tá. Aí: "Eu vou tirar seringa." Aí, só que aí ele tava mentindo. Aí ele foi, ele ficou escondido lá em cima duma árvore. Aí o diabo foi lá de novo, "parará parará parará". Aí, aí, aí ele, aí quando o diabo chegou lá ele não conseguiu dar a lapada nele porque já tinha rezado, já. Aí terminou a história.

Ouve-se o diabo chegando, "parará parará parará" (barulho de seus cascos). Ele "dá quatro lapadas" no homem e este "vira um cavalo", que o diabo usa durante a noite e vem devolver de manhã. O fim da história é bastante moralizante. Quando seu amigo o ensina a rezar, o diabo tenta mas não consegue mais colocar o homem a seu serviço. Os adultos também costumam mencionar essa ideia do engerado como "servidor" do diabo.

É interessante notar a escolha de vocabulário operada para falar de diferentes transformações. Já vimos que, em outras narrativas, processos transformativos são indicados pelo verbo "encantar-se": o homem-cabeça, sobrevivente do Jurupari, "estava encantado"; Tapirauara "se encantava" a cada três dias; a família "foi encantada" na entrada do Amorim; o Macacão invisível "encanta" as mulheres. E existem os seres considerados como encantados: as entidades "do fundo" (Boto, Cobra-Grande, etc.), o Macacão invisível, o Pretinho que mora embaixo da pedra em Pinhel, a Tapirauara e,

para alguns, a Curupira. Quando algum desses encantados assume uma aparência humana ou de um animal, os moradores dizem que ele “se transforma”, “pega a forma”, que ele “se vira em”, “aparece na capa de”. Não se dirá em nenhuma circunstância que ele se engera. E nem mesmo se dirá que ele “se encanta”... Encantar-se parece assim indicar uma transformação num só sentido: em direção do encante; quem se encanta, é porque passa a ser um encantado, definitivamente. Esses mesmos seres encantados, quando se transformam temporária e voluntariamente em humanos, apenas “pegam a forma”, “vêm com a capa” de um outro ser, mas não deixam de ser um encantado.

Já o verbo “engerar-se” tem seu uso restrito a um processo transformacional ligado a uma condenação moral: trata-se da transformação de um morador conhecido, condenado por seus “pecados mortais” a servir o diabo durante a noite. Além disso, os moradores da região usam esse termo para falar, como vimos, do Jurupari, que seria, na verdade, um “índio velho engerado em Jurupari”. Tendo em vista os preconceitos que circulam sobre os índios na região, não é difícil imaginar que condenações morais, expressas em um vocabulário de origem católica, lhe sejam atribuídas.

Conclusão: aprender das narrativas

Gostaria, por fim, de destacar um ponto que concerne especificamente ao processo de aprendizagem dessas histórias. Vimos que as crianças que narram as histórias são sobretudo aquelas de 8 e 9 anos. Os ouvintes dão mais dificilmente atenção aos mais novos e os mais velhos começam a preferir intervir em outros grupos. Os menores também não buscam formar novos grupos entre si, onde poderiam experimentar o papel de narradores, longe do julgamento dos mais velhos. Essa configuração me parece ser reveladora das dinâmicas de aprendizagem na região: observar e escutar os mais experientes, depois experimentar-se entre pares parece assim a estratégia

privilegiada. No entanto, esse “entre pares” mostra-se na verdade um grupo bastante restrito de pessoas, constituído daqueles que já sabem o suficiente, sem sentir que já sabem o suficiente para intervir num grupo de mais experientes… E como as exigências são altas, a seleção operada para decidir o que é “suficiente” resulta na entrada de poucos indivíduos nesse grupo seleto, no interior do qual a diferença de competência é pequena e há sem dúvida uma liberdade de experimentação que não existe em outros lugares. Assim, a configuração dos grupos da brincadeira “da história” mostra bem o caráter seletivo da modalidade de aprendizagem local.

No que se refere às competências que as crianças desenvolvem nessa brincadeira, elas incluem tanto uma dimensão ligada à performance narrativa, um certo estilo de enunciação (tom de voz, ritmo, capacidade de criar suspense, gestos, expressões corporais, faciais), como também o conhecimento das diferentes características e papéis dos personagens das histórias. Aprendendo sobre as regras de interação entre os diferentes tipos de bichos e de humanos as crianças do Tapajós estão, ao mesmo tempo, aprendendo importantes regras de conduta local. Saber o que deve fazer um caçador ou uma mulher que vai à roça para não “provocar” ou “abusar” de tal ou tal bicho é útil, de maneira imediata, para que sua trama narrativa se torne mais convincente, e, ao mesmo tempo, informa comportamentos sociais futuros, fora do plano narrativo. Tanto para a construção imediata da trama narrativa como para os comportamentos futuros, crianças e adultos manejam e compõem essas informações de maneira criativa, dando sequência ao processo de continuidade transformadora do jogo social.

Considerações finais

Falar dos costumes dos "outros" não deixa de ser a ocasião de trazer à consciência ou de reafirmar os nossos próprios. Depois de ter descrito as práticas de transmissão e de aprendizagem dos moradores de três comunidades no Tapajós, e de ter apresentado como os moradores pensam sobre elas, ou seja, o que dizem a respeito de como aprendem ou transmitem, pareceu-me oportuno, à guisa de conclusão, apresentar alguns comentários sobre práticas educativas que consideram como diferentes das suas. "Aqui, a gente não faz assim", afirmavam alguns dos moradores da região, contrapondo seus hábitos ao que observaram numa aldeia Munduruku do Alto Tapajós, entre pessoas originárias de São Paulo morando em Santarém, ou, ainda, em personagens de uma novela.

Meu objetivo não é, naturalmente, trazer qualquer informação a respeito dos índios Munduruku, das famílias de São Paulo ou de personagens de novelas e suas práticas educativas, alvo da crítica dos meus interlocutores. O que pretendo, através da descrição desse posicionamento espontâneo de moradores da região diante do que percebem como diferente do que eles mesmos fazem, é jogar luz, sob um ângulo novo, sobre suas próprias práticas, que já foram descritas ao longo do livro. Confrontarmo-nos com a diferença nos incita, muitas vezes, a deixar mais claros nossos valores ou a formular explicitamente o que pensamos. Afirmamos então preceitos que não careciam ser ditos na ausência de contraste. É o que aconteceu com os comentários que apresento a seguir. Eles me permitem, assim, mostrar de uma outra maneira ou aprofundar pontos que vim elaborando ao longo do trabalho.

Os Munduruku e a falta de “cabresto”

Dilanmar (34 anos), morador de Pinhel, foi professor primário durante um ano letivo entre os Munduruku do Alto Tapajós e conserva lembranças marcantes daquele período. “Eles são umas pessoas, olha… são diferentes.” Se o jovem professor admirava, por exemplo, o que percebia como “coragem” dos índios ao queimar suas próprias malocas e reconstruir a aldeia em outro local para evitar a propagação do surto de gripe (história que escutou entre eles), a maneira com que os Munduruku educavam seus filhos surpreendeu-o negativamente. Ele relata que os castigos físicos e mesmo as repreensões verbais eram raríssimos, o que Dilanmar associava a uma “falta de cuidado”:

> Olha, os pais, lá, não ralham a criança, não. Se a criança fizesse alguma malinagem, eles iam é rir. Não batiam, não ralhavam. Ali é tudo no bruto mesmo, é criança rolando no chão, vivem tudo cheia de terra. Os pais não têm esse cuidado que nem a gente tem aqui. É muita liberdade. Criança, cachorro, galinha, tudo correndo no meio de todo mundo.

Vimos no capítulo 1 como os moradores do Tapajós associam disciplina a cuidado. Nas comunidades em que trabalhei, os pais não costumam deixar as crianças ficar “de carreira [correndo] no meio das pessoas”, ou ainda brincar de maneira a se sujar “demais” de terra. Aqueles que permitem que seus filhos façam isso são duramente criticados por outros adultos e por crianças também. Não é de se estranhar, portanto, que Dilanmar desaprove essa postura dos pais Munduruku, que ele julga ser de “muita liberdade”. No Tapajós, a disciplina (os ralhos constantes, e as punições) é considerada fundamental, tanto para o bem da criança (é prova de cuidado, de amor, “quem não liga, deixa a criança fazer o que quiser por aí…”) como para garantir a tranquilidade dos pais e ajudar a estabelecer e manter o res-

peito das crianças em relação a eles. Os pais que não conseguem impor essa ordem disciplinar são considerados “relaxados” ou “sem sentimento”.

Assim, ralhar e até mesmo bater (dentro de certos limites, como vimos) são provas da implicação parental na educação dos filhos, de que os pais “se importam” com eles. No Tapajós, os pais que não conseguem impor essa ordem disciplinar a seus filhos, aqueles que, nas palavras de dona Neusa (65 anos), não sabem “colocar cabresto” nas crianças, são duramente criticados.

É interessante notar, nesse sentido, a forma como os moradores pensam a atuação do Conselho Tutelar. Criados em 1990 junto com o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, os Conselhos Tutelares são órgãos municipais cuja função, em princípio, é zelar pelos direitos das crianças e adolescentes, recebendo e encaminhando, entre outras, as denúncias de maus-tratos de crianças por parte de seus pais ou responsáveis. Uma das funções do Conselho Tutelar seria, assim, a de controlar o uso *excessivo* de punições corporais de pais ou responsáveis sobre seus filhos. No Tapajós, não entanto, não é raro ouvir ameaças de “chamar o conselho” para vir punir pais que, ao contrário, não castiguem *o suficiente* seus filhos, ou, em todo caso, pais que não consigam disciplinar os filhos a contento: “Esses aí, eles não conseguem mais dominar os filhos, vamos ter que chamar o conselho!” Também se pode ameaçar as próprias crianças com uma eventual vinda do “conselho”. Ao ver um grupo de meninos passando correndo perto de sua casa, seu Calistro (72 anos) comenta em voz alta: “Deixa que uma hora o conselho vem aqui e leva vocês tudinho!” Embora eu não saiba de nenhuma visita efetiva do Conselho Tutelar em Pinhel ou Parauá, esse órgão parece ser pensado pelos moradores como uma espécie de polícia, que poderia vir punir as crianças “desobedientes” e seus pais. Uma situação similar foi observada entre grupos populares em São Paulo (Khattar, 2019) e Porto Alegre (Ribeiro, 2010).

A importância que os moradores das comunidades atribuem a esse dever de obediência dos filhos (de qualquer idade) aos pais é igualmente perceptível nas reações suscitadas por uma cena da telenovela *Insensato coração*, transmitida pela Rede Globo em 2011. Não era comum que os moradores das comunidades comentassem episódios das novelas a que assistiam, mas esse capítulo, em que um filho enfrentou seu pai, suscitou uma viva reação. O pai, Horácio (interpretado pelo ator Herson Capri), era um dos vilões da novela, um banqueiro corrupto que acabara de ser desmascarado e detido pela polícia. O filho, Rafa (interpretado por Jonatas Faro), um rapaz de pouco mais de 20 anos de idade, idealista e "certinho", tinha até então defendido o pai, acreditando em sua inocência. Mas, diante das provas irrefutáveis da culpa do banqueiro tornadas públicas durante o julgamento, o rapaz muda de atitude. Em uma visita ao pai preso, o filho expressa então sua decepção e raiva, chama o pai de "bandido" e diz, no tom dramático característico das novelas, que jamais será seu "cúmplice". Essa reviravolta é visivelmente apresentada como legítima no desenrolar da trama: ela marca a liberação do jovem do poder de um personagem malvado e sem escrúpulos, e exibe uma punição (a prisão e as injúrias do filho) justificadamente infligida a um dos vilões da história.

Meus interlocutores, entretanto, não concordaram com essa posição: "Esses jovens, olha, não têm mais respeito… Tu viu ontem na novela, aquele moleque com o pai?", comentou Celeste (51 anos) espontaneamente, sem que eu ou outra pessoa tivesse mencionado a novela ou algum assunto que lembrasse a cena. Questionei-a então: "Mas aquele pai era muito ruim, não era?", e Celeste retorquiu: "É… Mas é o pai dele." Outros comentários que ouvi nos dias seguintes iam no mesmo sentido: mesmo os moradores reconhecendo o mau caráter do pai, acha-

vam injustificável a atitude do filho. Afrontar e acusar daquela maneira o pai, por mais culpado que este fosse, lhes parecia um verdadeiro despropósito.

Os insensatos elogios do pessoal do sul

Em 2010, Daísa (28 anos) trabalhava como diarista em Alter do Chão na casa de um jovem casal originário de São Paulo, Raquel (31 anos, dona de casa) e Alexandre (34 anos, funcionário público), pais de Ada (1 ano e meio). Daísa assistia, portanto, às interações quotidianas entre o casal e a sua filha, e a atitude dos pais paulistanos não lhe parecia razoável. Ela considerava que os pais escutavam demais as vontades de Ada e que a menina os transformava praticamente em seus "escravos".

> Porque a criança, Chantal, é igual um bichinho, tem que ir acostumando desde pequeninho. Se toda hora que ela chora, [a gente] dá o colo, ela acostuma. Se sair pra passear e ir no rio todo dia, ela acostuma também. Aí depois o pai e a mãe ficam escravos da criança. Olha a Ada, é o que acontece ali. Outro dia ela queria brincar com a lata de azeite. Pra não dar a [lata] cheia, a Raquel foi atrás de uma vazia. Depois era só a Ada jogando essa lata e a Raquel pegando. E é todo tempo assim, o Alexandre e a Raquel pegando brinquedo que a Ada joga no chão. Agora eu me pergunto, por que eles não deixam ela procurar outra coisa, assim, por ela mesmo? Eu faço isso e dá benzinho.

Vemos a vontade de Daísa de deixar a criança se virar um pouco sozinha e, sobretudo, de não permitir que ela ocupe todo o tempo e a atenção dos adultos. Daísa diz, aliás, que é assim que ela age quando está sozinha com a menina. Segundo ela, a estratégia funciona: enquanto na presença dos pais Ada começa a chorar tão logo deixe de estar recebendo a atenção de ao menos um dos dois, em companhia da empregada a menina já teria

se acostumado a buscar o que fazer sozinha ao ver Daísa ocupada com outras coisas. "Mas se eu tivesse que ficar todo tempo só reparando a Ada, eu não fazia mais nada! Mas quando… A gente não pode viver assim só voltado pra criança, pode não."

Brincando com o efeito de contraste, poderíamos dizer que o ideal da educação no Tapajós é termo a termo oposto àquele dos defensores dos direitos das crianças espelhado no refrão de uma canção infantil do grupo Palavra Cantada, muito apreciado por Alexandre e Raquel: "Criança não trabalha, criança dá trabalho." No Tapajós, as crianças devem contribuir para as atividades produtivas e nas tarefas domésticas dos pais. E devem também aprender a lhes dar tanto menos trabalho quanto possível.

A maneira com que Alexandre e Raquel tratam sua filha também incomodou uma outra moradora da vila, dona Erinalda (67 anos), vizinha do jovem casal, a ponto desta senhora ter tomado a iniciativa de ir falar com Raquel. Daísa, que as ouviu, me contou a conversa, misturando o que teria dito dona Erinalda com suas próprias opiniões:

> Porque ela [dona Erinalda] falou bem assim: "Sabe, dona menina, não presta, não, a gente agradar muito uma criança. Eu lhe digo, a senhora não pode fazer, tratar assim a sua filha de elogio o tempo todo. Eu tô lá em casa e eu escuto todo tempo vocês 'muito bem, Adinha!' e 'que lindo isso', 'que bonito aquilo'. Mas… a menina vai pensar que ela não precisa nunca fazer um esforço, que tudo que ela faz já tá bom demais!" E não é, Chantal? Eu acho que ela tem muita razão, Deus o livre.

Vimos, sobretudo nos capítulos 3 e 4, que a modalidade de aprendizagem no Tapajós estimula concretamente a iniciativa e o esforço dos aprendizes. Os adultos da região, porém, não costumam fazer isso de forma deliberada, intencional. Em nenhum momento eles me disseram ou deram a entender que agiam voluntariamente *para* que a criança desenvolva o senso de iniciati-

va ou o gosto pelo esforço. A aquisição desses comportamentos é, antes, uma consequência de como as coisas desenrolam-se na prática. Entretanto, confrontada com práticas educativas que lhe pareciam induzir o hábito inverso na criança, dona Erinalda acabou expressando aquilo que não costuma ser dito no cotidiano. "A criança que acha que tudo que ela faz é bonito é uma criança tola", conclui dona Erinalda, alguns dias depois da visita a Raquel, quando eu a procurei para conversar sobre o assunto.

"Garantir" e não ser "tolo"

Dona Erinalda não é a única a falar do risco de deixar as crianças "tolas". No Tapajós, o termo "tolo" é utilizado num sentido um pouco diferente daquele de suas primeiras acepções no dicionário (pessoa idiota, burra), embora permaneça o sentido pejorativo de uma pessoa desajustada socialmente. O termo costuma ser usado para designar crianças que fazem muitas bobagens ("malinagens", "tolices", justamente), crianças desobedientes, e se aplica também a qualquer pessoa (criança ou adulto) considerada arrogante, cheia de si, "que se acha". "Ah, mas ele é muito tolo aquele Gederson. Pra tudo ele diz que tem uma resposta", comenta dona Risomar (72 anos) sobre seu genro Gederson (43 anos). Quando uma mãe fala carinhosamente ou brinca com seu bebê em público, num barco de linha por exemplo, não é raro ouvir alguma outra mulher que se encontre próxima dizer em tom de brincadeira: "Ah, mas ele vai ficar muito tolo, esse menino…" Para dona Erinalda, uma educação pontuada de elogios constantes teria por consequência produzir uma pessoa "tola".

Nesse sentido, é interessante notar que o próprio termo "garantir" pode ganhar uma conotação negativa, quando a pessoa se torna "muito garantida", o que tem um sentido próximo de "tola", embora não tão forte. Na casa onde ficava hospedada em Parauá, Lidiana, a mãe, costumava dizer de Ana Paula (10 anos), em tom de reprovação, que ela era "já muito garantidinha". Lidiana justificava a afir-

mação dizendo que "tudo ela se mete a fazer". Se o termo "tolo" tem uma conotação somente negativa, o termo "garantido" é ambíguo. Mostrei ao longo do livro o quanto "garantir" numa determinada atividade é fonte de reconhecimento e prestígio. Mas deve-se tomar cuidado com o excesso, e a pessoa que "garante demais" corre o risco de se aproximar de um "tolo", já que pode começar a considerar, rápido demais, que já sabe fazer de tudo. É uma questão de gradação: deve-se "garantir" sem ser "garantido" e, menos ainda, "tolo".

Essas ideias retomam, sob outro ângulo, alguns princípios dos processos de aprendizagem que evoquei no decorrer do livro. Para aprender, as crianças no Tapajós devem tomar a iniciativa e não ficar esperando o convite ou o apoio dos adultos – e de quaisquer outras pessoas mais experientes do que elas. Na verdade, os habitantes do Tapajós partem do *princípio* de que o novato *não sabe*. Seja em que atividade for. E que, portanto, ele deve ficar de fora, só olhando, e começar a participar apenas quando provar ser capaz. Tentar se mostrar capaz "antes da hora", se impor demais, seria ser "garantido", ou pior, "tolo".

À maneira de um exercício heurístico, para continuar refletindo sobre como se transmite e como se aprende no Tapajós, sugiro pensar que as situações de aprendizagem na região seguem um princípio geral que poderia ser comparado ao princípio jurídico da "presunção de inocência". No Tapajós, haveria uma "presunção de não competência". Enquanto a presunção de inocência é o princípio segundo o qual cada um é considerado inocente até que se prove o contrário, a presunção de não competência implica que cada um seja considerado como não competente até que ele mesmo prove o contrário. No princípio de inocência, o "ônus da prova" é de quem acusa; já aqui, cabe a cada um provar que é competente. E aquele que não aprende a esforçar-se para fazê-lo, ou, mais exatamente, aquele que acha que já é competente antes de ter feito tal esforço, torna-se um "tolo".

Dona Erinalda sentiu-se incomodada pela atitude de Raquel, que agia como se partisse do princípio de que tudo que Ada fi-

zesse era “bom”, “bonito”, “interessante”. Era como se a mãe da menina subscrevesse a uma “presunção de competência”, quando, pelo bem de Ada, segundo dona Erinalda, e a grande maioria dos moradores do Tapajós, a mãe deveria fazer exatamente o contrário.

No Tapajós, para poder participar de uma determinada atividade, a pessoa deve ter provado ser capaz de realizá-la bem, deve mostrar que “garante”. Vimos que as crianças participam de boa parte das atividades conduzidas pelos adultos e que estes reconhecem que existe uma dimensão educativa na sua participação, considerada como “ajuda”. Mas essa participação está longe de ser estimulada. As pessoas que estão na posição de aprendizes se veem muitas vezes afastadas da realização da atividade, e são colocadas no lugar de observadores – isso quando a sua presença nessa condição não atrapalha o desenrolar da atividade em questão. A participação é, portanto, ao mesmo tempo esperada e valorizada (“esses filhos são bons demais, ajudam em tudo”) e sujeita a condições (“eles não vêm [acompanhar o pai], porque só, a pescaria rende mais”). A ajuda é enaltecida *a posteriori*, mas não é encorajada *a priori*. Para poder ajudar, não basta ter boas intenções, é preciso “garantir”. “Garantir” sem se tornar “muito garantido”, ou seja, sabendo que nada deve ser considerado fácil, ou ganho de antemão.

Essa engrenagem da modalidade de aprendizagem local tem por consequência produzir aprendizes que não são “tolos” (no sentido local), que sabem que devem tomar a iniciativa e que a responsabilidade de aprender é sua. Aprendizes que sabem que não devem esperar explicações ou apoio dos mais experientes; que sabem que o que fazem não é, via de regra, bom ou correto, e que, para conseguir justamente fazer o que é considerado como bom ou correto pelos mais experientes, devem se esforçar consideravelmente, provar que são competentes. Assim, agir de acordo com uma “presunção de não competência”, mesmo que as ações não sejam estrategicamente pensadas dessa maneira, previne, concretamente, contra a “tolice”.

Ao aprenderem sem ou com pouca ajuda das pessoas mais experientes, os novatos do Tapajós aguçam sua capacidade de observação e de escuta. Não ser “tolo” é desenvolver o hábito, acostumar-se a ter olhos e ouvidos abertos, atentos. É aprender a tirar o máximo possível desses sentidos, guardando, assim, uma postura discreta frente às pessoas mais experientes. Ao invés de fazer perguntas, aqueles que estão na posição de aprendizes observam e escutam. E, ao invés de guiar, explicar ou apoiar, os mais experientes são ríspidos e pouco solícitos. Os novatos aprendem então, pouco a pouco, qual o momento adequado para começar a agir. Sozinhos ou na companhia de pares (pessoas com um nível de competência próximo ao seu), esse momento chega antes. Mas, para mostrar a essas pessoas mais experientes um tanto ranzinzas que já sabem fazer alguma coisa, é preciso sentir que “garantem” fazê-la.

Essa postura discreta, quase receosa, dos aprendizes diante dos mais experientes é também aquela que todos os moradores devem ter em face dos “espíritos da natureza”, os “verdadeiros donos” dos lugares que frequentam. Mostrei que há uma analogia possível entre esses donos espirituais dos lugares e os donos humanos dos saberes. Ambos apenas toleram a presença daqueles que buscam apropriar-se do que lhes “pertence”, mas são, ao mesmo tempo, indispensáveis para garantir o acesso a esses recursos desejados. A analogia pode ser estendida às atividades: caça (simbolizando o conjunto de atos de apropriação de recursos naturais) e aprendizagem. Sugeri que há um fundo comum de valores e disposições nessas duas atividades “de captura”, da maneira como elas são pensadas e praticadas no Tapajós. As regras que as presidem são similares.

No caso das pessoas mais experientes, os donos do saber, essa postura um tanto desabusada não deve absolutamente ser vista como simples má vontade em relação aos novatos. Ela é, a meu ver, uma peça-chave da gramática relacional da região. Aprender *apesar* ensina jeitos de ser e de agir que são condições

de pertencimento às comunidades da região. Ensina a tomar à frente com discrição e a saber lidar com o humor sarcástico tão apreciado por todos. Ensina a não esperar ajuda dos mais experientes e a fazer o esforço de capturar saberes e habilidades, obtendo, assim, o reconhecimento e prestígio que decorrem do fato de "garantir" uma boa performance. Ensina, antes de mais nada, que seu lugar não está dado, mas tem que ser conquistado. E que não saber é a regra. Até que se prove o contrário.

Referências

ÁLVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista AntHropológicas*, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.

ANDRADE, Simei. *A infância da Amazônia marajoara*: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila Do Piriá – Curralinho/PA. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

APPLEBEE, Arthur M. *The child's concept of story*: ages two to seventeen. Chicago: The University of Chicago Press, 1978.

ARAÚJO, Roberto. De la "Communauté" aux "populations traditionnelles": aspects de la modernité amazonienne. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 2009. Disponível em: https://journals.openedition.org/nuevomundo/56593. Acesso em:15 set. 2019.

ARAÚJO MOREIRA NETO, Carlos de. *Índios da Amazônia*: de maioria à minoria (1750-1850). Petrópolis: Vozes, 1988.

ARLEO, Andy; DELALANDE, Julie. *Cultures enfantines*: universalité et diversité. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2010.

ARRUTI, José Maurício; VIEIRA, Judith C.; SILVA, Sâmela R. da. Território, educação e língua: notas sobre a afirmação étnica Munduruku no Baixo Tapajós. *Revista Ciências da Sociedade*, v. 3, n. 5, p. 118-139, 2019.

ASFARI, Mitra. Transmission et réinterprétation des valeurs morales et matérielles chez les enfants Gorbat. In: PIERROT, Alain; CARVALHO, Isabel de M.; MEDAETS, Chantal (dir.) *Domination et apprentissage*: anthropologie des formes de la transmission culturelle. Paris: Hermann, 2017. p. 217-231.

BARROS, Oscar. *Educação popular ribeirinha*: um estudo dos saberes e práticas produtivas do trabalho ribeirinho na Amazônia paraense. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana*, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100002.

BATESON, Gregory. *Steps to an ecology of mind*. Northvale: Jason Aronson, 1987.

BELLEMIN-NOËL, Jean. *Les contes et leurs fantasmes*. Paris: PUF, 1983.

BELMONT, Nicole. *Poétique du conte*: essai sur le conte de tradition orale. Paris: Gallimard, 1999.

BELMONT, Nicole. Lacunes, altérations, lapsus dans le récit oral. *Topiques*, n. 75, p. 171-182, 2001.

BERLINER, David. Anthropologie et transmission. *Terrain*, v. 55, n. 2, p. 4-19, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. *The uses of enchantment*: the meaning and importance of fairy tales. New York: Vintage Books, 2010.

BLAIS, Marie-Claude; GAUCHET, Marcel; OTTAVI, Dominique. *Transmettre, apprendre*. Paris: Stock, 2014.

BLANK, Sharla. *Corporal punishment*: the clash of international legislation versus local standarts of proper parenting in Dominica, West Indies. Presented at the Biannual meeting of the Anthropology of Children and Youth Interest Group & Society for Psychological Anthropology: a section of the American Anthropological Association, San Diego, 2013.

BLOCH, Maurice. *L'anthropologie et le défi cognitif*. Trad. Olivier Morin. Paris: Odile Jacob, 2013.

BLUM, Susan D. *My word!*: plagiarism and college culture. Ithaca: Cornell University Press, 2009. https://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt7v8sf.

BLUM, Susan D. *"I love learning; I hate school"*: an anthropology of college. Ithaca: Cornell University Press, 2016.

BLUM, Susan D. Why don't anthropologists care about learning (or education or school)? An immodest proposal for an integrative anthropology of learning whose time has finally come. *American Anthropologist*, v. 121, n. 3, p. 641-654, 2019. https://doi.org/10.1111/aman.13268.

BOLAÑOS, Omaira. Reconstructing indigenous ethnicities: the Arapium and Jaraqui peoples of the Lower Amazon, Brazil. *Latin American Research Review*, v. 45, n. 3, p. 63-86, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Célibat et condition paysanne. *Études Rurales*, n. 5-6, p. 31-71, 1962.

BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz, 1972.

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

BOYER, Véronique. L'anthropologie des quilombos et la constitution de "nouveaux sujets politiques". De l'ethnie à la race et de l'autodéfinition au phénotype. *Civilisations*, v. 59, n. 2, p. 157-178, 2011.

BOYER, Véronique. Énoncer une "identité" pour sortir de l'invisibilité: la circulation des populations entre les catégories légales (Brésil). *L'Homme*, n. 214, p. 7-36, 2015.

BOYER, Véronique. Sairé "religioso" ou Çairé "profano": uma patrimonialização em tensão. In: CARVALHO, Aline Vieira de; ORTIZ ESPEJEL, Benjamin; JULIANO, Tiago (org.). *Perspectivas patrimoniais*: natureza e cultura em foco. Curitiba: Prismas, 2018. p. 569-604.

BOYER, Véronique. The language of ethnicity: ethno-legal identifications as mechanisms of visibilization (Brazilian Amazonia). *European Journal of Sociology*, v. 60, n. 2, p. 137-170, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014*. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm. Acesso em: 16 set. 2019.

BRIL, Blandine. Apprentissage et contexte. *Intellectica*, v. 35, n. 2, p. 251-268, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. Jean Lave, de l'apprentissage Situé à l'apprentissage Aliéné. *Pratiques de Formation – Analyses*, n. 54, p. 49-63, 2008.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: PUF, 2009.

BRU, Josiane. Le repérage et la typologie des contes populaires. Pourquoi? Comment?. *Bulletin de Liaison Des Adhérents de l'AFAS*, n. 14, p. 2-13, 1999.

CANTO, Padre Sidney Augusto. *Alter do Chão e Sairé*: contribuição para a História. Santarém: Editora e Artesanato Tiagão, 2014.

CARVALHO, Luciana G. de. Tradições devotas, lúdicas inovações: o sairé em múltiplas versões. *Sociologia & Antropologia*, v. 6, n. 1, p. 237-259, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2238-38752016v6110.

CHAUMEIL, Jean-Pierre. Des sons et des esprits-maîtres en Amazonie amérindienne. *Ateliers du LESC*, n. 34, 2010. DOI: https://doi.org/10.4000/ateliers.8546.

CHEVALLIER, Denis. *Savoir faire et pouvoir transmettre*: transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1991.

CODONHO, Camila. *Aprendendo entre pares*: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas galibi-marworno (Amapá, Brasil). 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

COHN, Clarice. *A criança indígena*: a concepção xikrin de infância e aprendizado. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 485-515, 2005.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*: Revista de Ciências Sociais, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013. DOI: https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478.

COLLOMB, Natacha. Ce que le cœur sert à penser. *L'Homme*, v. 197, n. 1, p. 25-40, 2011.

CORSARO, William A. *We're friends, right?*: inside kids' culture. Washington, DC: Joseph Henry Press, 2003.

CRUZ, Mirian. *A ciranda dos jogos e brincadeiras nas falas das crianças ribeirinhas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

D'ANDRADE, Roy G.; STRAUSS, Claudia (ed.). *Human motives and cultural models*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

DAMATTA, Roberto. La panema: un essai d'analyse structurale. *L'Homme*, v. 7, n. 3, p. 5-24, 1967. DOI: https://doi.org/10.3406/hom.1967.366892.

DANIEL, Padre João. *Tesouro descoberto no máximo Rio Amazonas (1722-1776)*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

DE GRAVE, Jean-Marc (dir.). *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale*: socialisation et rapport au contenu d'apprentissage. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence, 2012.

DELBOS, Genevieve. Leaving agriculture, remaining a peasant. *Man*, v. 17, n. 4, p. 747-765, 1982. DOI: https://doi.org/10.2307/2802044.

DELBOS, Geneviève; JORION, Paul. *La transmission des savoirs*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'Homme, 1984.

DÉLÉAGE, Pierre. Les savoirs et leurs modes de transmission dans le chamanisme sharanahua. *Cahier d'anthropologie sociale*, n. 5, 2009, p. 63-85.

DESCOLA, Philippe. *Les lances du crépuscule*: relations jivaros, Haute-Amazonie. Paris: Plon, 1993.

DEWEY, John. *Human nature and conduct*: an introduction to social psychology. New York: Cosimo, 2007.

DOWNEY, Greg. Seeing with a "sideways glance": visuomotor knowing and the plasticity of perception. In: HARRIS, Mark (ed.). *Ways of knowing*: new approaches in the anthropology of experience and learning.Oxford: Berghahn, 2007. p. 222-241.

DUMONT, Louis. *Essais sur l'individualisme*: une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne. Paris: Éditions du Seuil, 1983.

ERIKSON, Philippe. "Bats-moi, mais tout doucement…" Mascarades cinglantes et pedagogie rituelle ches les Matis (Amazonas, Brésil). In: GOULARD, Jean-Pierre; KARADIMAS, Dimitri (dir.). *Masques des hommes et visages des dieux*. Paris: CNRS Éditions, 2011. p. 107-127.

FARNELL, Brenda. Moving bodies, acting selves. *Annual Review of Anthropology*, v. 28, n. 1, p. 341-373, 1999.

FARNELL, Brenda. Getting out of the habitus: an alternative model of dynamically embodied social action. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, v. 6, n. 3, p. 397-418, 2003.

FAULHABER, Priscila. *O lago dos espelhos*: etnografia do saber sobre a fronteira em Tefé/Amazonas. Belém: PR/MCT/CNPq: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1998.

FAUSTO, Carlos. Banquete de gente: comensalidade e canibalismo na Amazônia. *Mana*, v. 8, n. 2, p. 7-44, 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-93132002000200001.

FAUSTO, Carlos. Donos demais: maestria e domínio na Amazônia. *Mana*, v. 14, n. 2, p. 329-366, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200003.

FAUSTO, Carlos. Manioc. In: POULAIN, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire des cultures alimentaires*. Paris: Puf, 2012. p. 816-818.

FINNEGAN, Ruth H. *Limba stories and story-telling*. Oxford: Clarendon Press, 1967.

FLAHAULT, François. *La pensée des contes*. Paris: Anthropos, 2001.

FLAHAULT, François. Récits de fiction et représentations partagées. *L'Homme*, n. 175-176, p. 37-55, 2005.

FONSECA, Claudia. Valeur marchande, amour maternel et survie: aspects de la circulation des enfants dans un bidonville brésilien. *Annales*: Économies, Sociétés, Civilisations, v. 40, n. 5, p. 991-1022, 1985. DOI: https://doi.org/10.3406/ahess.1985.283218.

FONSECA, Claudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, Claudia. A vingança de Capitu: DNA, escolha e destina na família brasileira contemporânea. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (org.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Ed. 34, 2002. p. 267-295.

FONSECA, Claudia; BRITES, Jurema (org.). *Etnografias da participação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

FRAXE, Therezinha. *Cultura cabloca ribeirinha*: mitos, lendas e transculturalidades. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

GALLACHER, Lesley-Anne; GALLAGHER, Michael. Methodological immaturity in childhood research? Thinking through "participatory methods". *Childhood*, v. 15, n. 4, p. 499-516, 2008.

GALLOIS, Dominique. Programa de educação waiãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escolas. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001. p. 25-46.

GALVÃO, Eduardo. A vida religiosa do caboclo da Amazônia. *Boletim do Museu Nacional*, n. 15, p. 1-18, 1953.

GALVÃO, Eduardo. *Santos e visagens*: um estudo da vida religiosa de Itá, Amazonas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

GASKINS, Suzanne; PARADISE, Ruth. Learning through observation in daily life. In: LANCY, David; BOCK, John C.; GASKINS, Suzanne (ed.). *The anthropology of learning in childhood*. Playmouth: Altamira Press, 2010. p. 85-118.

GIBSON, James. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GODOI, Emilia P. de. Reciprocidade e circulação de crianças entre camponeses do sertão. In: GODOI, Emilia P. de; MENEZES, Marilda Aparecida de; ACEVEDO MARIN, Rosa (org.). *Diversidade do campesinato*: expressões e categorias. estratégias de reprodução social. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 289-302.

GOFFMAN, Erving. *Behavior in public places*: notes on the social organization of gatherings. New York: Free Press of Glencoe, 1963.

GOODNOW, Jacqueline J. The socialization of cognition: what's involved?. In: STIGLER, James W.; SHWEDER, Richard A.; HERDT, Gilbert, H. (ed.). *Cultural psychology*: essays on comparative human development. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 259-286.

GOODY, Jack. *The developmental cycle in domestic groups*. Cambridge: Cambridge University Press, 1962.

GOODY, Jack. *La raison graphique*: la domestication de la pensée sauvage. Paris: Éditions de Minuit, 1978.

GREENFIELD, Patricia M. *Weaving generations together*: evolving creativity in the Maya of Chiapas. Santa Fe: School of American Research Press, 2004.

GUTIERREZ CHOQUEVILCA, Andréa-Luz. Imaginaire acoustique et apprentissage d'une ontologie animiste. *Ateliers d'anthropologie*, n. 34, 2010. Disponível em: https://journals.openedition.org/ateliers/8553. Acesso em: 10 ago. 2019. https://doi.org/10.4000/ateliers.8553.

HARKNESS, Sara; SUPER, Charles M. *Parents' cultural belief systems*: their origins, expressions, and consequences. New York: The Guilford Press, 1996.

HARKNESS, Sara; SUPER, Charles M. Themes and variations: parental ethnotheories in Western cultures. In: RUBIN, Kenneth H.; CHUNG, Ock Boon (ed.). *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations*: a cross-cultural perspective. New York: Psychology Press, 2006. p. 61-80.

HARRIS, Mark. "What it means to be caboclo": some critical notes on the construction of Amazonian caboclo society as an anthropological object. *Critique of Anthropology*, v. 18, n. 1, p. 83-95, 1998. DOI: https://doi.org/10.1177/0308275X9801800104.

HARRIS, Mark. *Life on the Amazon*: the anthropology of a Brazilian peasant village. London: British Academy; New York: Oxford University Press, 2000.

HARRIS, Mark. O lobisomem entre índios e brancos: o trabalho da imaginação no Grão-Pará no final do século XVIII. *Revista do IEB – Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 47, p. 29-55, 2008.

HARRIS, Mark. *Rebellion on the Amazon*: the Cabanagem, race, and popular culture in the north of Brazil, 1798–1840. New York: Cambridge University Press, 2010.

HARRIS, Mark. Enchanted entities and disenchanted lives along the Amazon rivers, Brazil. In: BLANES, Ruy Llera; ESPÍRITO SANTO, Diana. *The social life of spirits*. Chicago: The University of Chicago Press, 2014. p. 108-125.

HEREDIA, Beatriz Maria A. de. *A morada da vida*: trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HERZFELD, Michael. *The body impolitic*: artisans and artifice in the global hierarchy of value. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.

HIRSCHFELD, Laurence. Why don't anthropologists like children. *American Anthropologist*, v. 104, n. 2, p. 611-627, 2002.

HOFFMAN, Diane. Moving children in Haiti: some hypotheses on kinship, labor, and personhood in the Haitian context. *Journal of Haitian Studies*, v. 18, n. 1, p. 102-119, 2012.

HOLLAND, Dorothy C.; LAVE, Jean (ed.). *History in person*: enduring struggles, contentious practice, intimate identities. Oxford: J. Currey, 2001. (School of American Research Advanced Seminar Series).

ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Diretoria de Criação e Manejo de Unidades de Conservação. *Planos de manejo*: reserva extrativista Tapajós-Arapiuns. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014.

ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. *Categorias*, 2019. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/portal/unidadesdeconservacao/categorias. Acesso em: 15 set. 2019.

INGOLD, Tim. *The perception of the environment*: essays in livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2000.

INGOLD, Tim. From transmission of representation to education of attention. In: WHITEHOUSE, Harvey. *The debated mind*: evolutionary psychology versus ethnography. Oxford: Berg, 2001. p. 113-153.

INGOLD, Tim. *Being alive*: essays on movement, knowledge and description. London: Routledge, 2011.

INGOLD, Tim. *Anthropology and/as education.* Abingdon: Routledge, 2018.

IORIS, Edviges M. *A forest of disputes*: struggles over spaces, resources, and social identities in Amazonia. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia) – University of Florida, Gainesville, 2005.

IORIS, Edviges M. Identidades negadas, identidades construídas: processos identitários e conflitos territoriais na Amazônia. *Ilha*: Revista de Antropologia, v. 11, n. 2, p. 219-264, 2009. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8034.2009v11n1-2p219.

IORIS, Edviges M. Memory regimes, struggles over resources and ethnogenesis in the Brazilian Amazon. *Vibrant*: Virtual Brazilian Anthropology, v. 15, n. 2, p. 1-23, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1809-43412018v15n2a405.

JACQUEMIN, Mélanie. "Petites nièces" et "petites bonnes" à Abidjan. Les mutations de la domesticité juvénile. *Travail, genre et sociétés*, v. 22, n. 2, p. 53-74, 2009.

JOHNSON, Allen W. *Families of the forest*: the Matsigenka Indians of the Peruvian Amazon. Berkeley: University of California Press, 2003.

KARADIMAS, Dimitri. Yurupari ou les figures du diable: le quiproquo des regards croisés. *Gradhiva*, n. 6, p. 45-58, 2007.

KARADIMAS, Dimitri. La métamorphose de Yurupari: flûtes, trompes et reproduction rituelle dans le nord-ouest amazonien. *Journal de La Société des Américanistes*, v. 94, n. 1, p. 127-169, 2008.

KEHILY, Mary Jane (ed.). *An introduction to childhood studies*. Maidenhead: Open University Press, 2008.

KHATTAR, Patricia M. *Narrativas sobre deserção e reinserção familiar de crianças e adolescentes que habitaram a rua e a instituição de acolhimento*. 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

KOMULAINEN, Sirkka. The ambiguity of the child's "voice" in social research. *Childhood*, n. 14, p. 11-28, 2007.

LAHIRE, Bernard. *L'homme pluriel*: les ressorts de l'action. Paris: Pluriel impressions, 2011.

LAHIRE, Bernard (dir.). *Enfances de classe*: de l'inégalité parmis les enfants. Paris: Seuil, 2019.

LALLEMAND, Suzanne. *La circulation des enfants en société traditionnelle*: prêt, don, échange. Paris: Éditions l'Harmattan, 1993.

LANCY, David F. *Playing on the mother-ground*: cultural routines for children's development. New York: Guilford Publications, 1996.

LANCY, David F. "Learning from nobody": the limited role of teaching in folk models of children's development. *Childhood in the Past*, v. 3, n. 1, p. 79-106, 2010.

LANCY, David F. First you must master pain: the nature and purpose of apprenticeship. *Anthropology of Work Review*, v. 32, n. 2, p. 113-126, 2012a.

LANCY, David F. Unmasking children's agency. *AnthropoChildren*, v. 2, n. 2, 2012b. Disponível em: https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1253. Acesso em: 20/11/2019.

LANCY, David F. *The anthropology of childhood*: cherubs, chattel, changelings. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning*: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *La pensée sauvage*. Paris: Presses Pocket, 1985.

LEWIS, Ann. Silence in the context of "child voice". *Children & Society*, v. 24, n. 1, p. 14-23, 2010.

LIMA, Adriana C. de; ALMEIDA, Ana Maria F. Permanências e mutações na definição intergeracional do trabalho infantil. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 111, p. 347-369, 2010.

LIMA, Deborah de M. The roça legacy: land use and kinship dynamics in Nogueira, an Amazonian community of the Middle Solimões region. In: NUGENT, Stephen; HARRIS, Mark (ed.). *Some other Amazonians*: perspectives on modern Amazonia. London: Institute for the Study of the Americas, 2004. p. 12-36.

LIMA, Deborah de M. O homem branco e o Boto: o encontro colonial em narrativas de encantamento e transformação (Médio Rio Solimões, Amazonas). *Teoria e Sociedade*, n. esp., p. 173-201, 2014.

LIMA AYRES, Deborah de M. *The social category caboclo*: history, social organisation, identity and outsider's social classification of the rural population of an Amazonian region (The Middle Solimoes). 1992. Tese (Doutorado em Antropologia) – Cambridge University, Cambridge, 1992.

LITTLE, Christopher A. J. L. How Asabano children learn: or, formal schooling amongst informal learners. *Oceania*, n. 81, p. 146-166, 2011.

LUTZ, Catherine A. *Unnatural emotions*: everyday sentiments on a micronesian atoll their challenge to Western theory. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

MAHALEM DE LIMA, Leandro. *No Arapiuns, entre verdadeiros e -ranas*: sobre os espaços, as lógicas, as organizações e os movimentos do político. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MALDONADO, Maritza. *Espaço pantaneiro*: cenário de subjetivação da criança ribeirinha. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MARCHAND, Trevor H. J. *Minaret building and apprenticeship in Yemen*. Richmond: Curzon Press, 2001. (Indiana University Studies in the History and Theory of Linguistics).

MARCHAND, Trevor H. J. Embodied cognition and communication: studies with British fine woodworkers. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, v. 16, n. s1, p. S100-S120, 2010. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2010.01612.x.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. *A ilha encantada*: medicina e xamanismo numa comunidade de pescadores. Belém: Centro de Filosofia e C. Humanas, NAEA/UFPA, 1990.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. *Padres, pajés, santos e festas*: catolicismo popular e controle eclesiástico: um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia. Belém: Cejup, 1995.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 53, p. 259-274, 2005.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. O simbolismo e o Boto na Amazônia: religiosidade, religião, identidade. *História Oral*, v. 9, n. 1, p. 11-28, 2006.

MEDAETS, Chantal. "A prometida": normas educativas e práticas disciplinares em comunidades ribeirinhas da região do Tapajós, estado do Pará. *Civitas*: Revista de Ciências Sociais, v. 13, n. 2, p. e1-e14, 2013. DOI: http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.16474.

MEDAETS, Chantal. *Malgré les adultes*: une ethnographie des situations non scolaires d'apprentissage chez les habitants du Bas-Tapajós (Amazonie brésilienne). 2015. Tese (Doutorado em Antropologia) – Université Paris Descartes, Paris, 2015.

MEDAETS, Chantal. Dentro e fora da escola: rupturas e continuidades nos modos de se relacionar em uma comunidade do Tapajós (Pará, Brasil). *Runa, archivo para las ciencias del hombre*, v. 40, n. 2, p. 113-130, 2019.

MÉNEDEZ, Miguel A. A área Madeira-Tapajós. Situação de contato e relações entre colonizador e indígenas. In: CUNHA, Manuela C. da (org.). *História dos indios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Fapesp: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1992. p. 281-296.

MENEZES, Paula M. de. Corpo preparado, alma protegida: jeitos de cuidar e modos de aprender no crescimento da criança Yudja. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: https://doi.org/10.11606/D.48.2018.tde-30012018-141536.

MENGET, Patrick. Jalons pour une étude comparative. *Journal de La Société des Américanistes*, v. 71, n. 1, p. 131-141, 1985. DOI: https://doi.org/10.3406/jsa.1985.2258.

MÉZIÉ, Nadège. Da areia ao gado: meninos empreendedores rurais no Haiti. *Civitas*: Revista de Ciências Sociais, v. 18, n. 2, p. 431-453, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2018.2.29601.

MICHELET, Aude. *No longer "kings"*: learning to be a Mongolian person in the Middle Gobi. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia) – London School of Economics and Political Science, London, 2013.

MICHELET, Aude. Playing at etiquette, learning respect in contemporary Middle Gobi (Mongolia). *AnthropoChildren*, v. 8, n. 8, 2018.

MONTGOMERY, Heather. *An introduction to childhood*: anthropological perspectives on children's lives. Chichester: J. Wiley-Blackwell, 2009.

MORTON-KAVAPALU, Helen. Dealing with the dark side in the ethnography of childhood: child punishment in Tonga. *Oceania*, n. 63, p. 313-329, 1993.

MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica. Na casa da mãe/na casa do pai: anotações (de uma antropóloga & avó) em torno da circulação de crianças. *Revista de Antropologia*, v. 47, n. 2, p. 427-452, 2004.

MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica, IGREJA, Daniele Greice L.; DANTAS, Luiza Maria S. De casa em casa, de rua em rua… na cidade: "circulação de crianças", hierarquias e espaços sociais. *Antropolítica*, v. 26, n. 1, p. 63-81, 2009.

MURPHY, Robert Francis. *Headhunter's heritage*: social and economic change among the Mundurucú indians. Berkeley: University of California Press, 1960.

NUGENT, Stephen. *Amazonian caboclo society*: an essay on invisibility and peasant economy. Oxford: Berg, 1993.

NUGENT, Stephen. 1997. The coordinates of identity in Amazonia at play in the fields of culture. *Critique of Anthropology*, v. 17, n. 1, p. 33-51.

NUGENT, Stephen. Whither o campesinato? Historical peasantries of Brazilian Amazonia. *The Journal of Peasant Studies*, v. 29, n. 3-4, p. 162-189, 2002.

NUNES, Angela. *A sociedade das crianças A'uwẽ-Xavante*: por uma antropologia da criança. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças Aúwe-Xavante. In: SILVA, Aracy L. da; NUNES, Angela; MACEDO, Vera L. da S. (org.). *Criancas indígenas*: ensaios antropologicos. São Paulo: Global, 2002. p. 64-99.

ODDEN, Harold. *The acquisition of cultural knowledge of hierarchy by Samoan children*. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia) – Emory University, Atlanta, 2007.

ODDEN, Harold; ROCHAT, Philippe. Observational learning and enculturation. *Educational and Child Psychology*, v. 21, n. 2, p. 39-50, 2004.

OLIVEIRA, Joana C. de. *Classificações em cena*: algumas formas de classificação das plantas cultivadas pelos Wajãpi do Amapari (AP). 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. DOI: https://doi.org/10.11606/D.8.2006.tde-03092007-141754.

OLIVEIRA FILHO, João P. de. *A viagem da volta*: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre. La politique du terrain. *Enquête*: Archives de La Revue Enquête, n. 1, p. 71-109, 1995.

PARADISE, Ruth; DE HAAN, Mariette. Responsibility and reciprocity: social organization of Mazahua learning practices. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 40, n. 2, p. 187-204, 2009.

PARADISE, Ruth; ROGOFF, Barbara. Side by side: learning by observing and pitching in. *Ethos*, v. 37, n. 1, p. 102-138, 2009. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2009.01033.x.

PARKER, Eugene. *The Amazon Caboclo*: historical and contemporary perspective. Williamsburg: College of William and Mary, 1985.

PARMIGIANI, Tania R. *Botos, Mapingurys, Curupiras… narrativas de crianças ribeirinhas*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEIXOTO, Kércia. *"Eu existo"*: afirmação indígena e nomeação do racismo. Os Borari e os Arapium da Terra Maró, Amazônia. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PEREIRA, Rosilene F. *Criando gente no Alto Rio Negro*. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF éditeur, 1994.

PERRET, Delphine. Les appellatifs: analyse lexicale et actes de parole. *Langages*, v. 5, n. 17, p. 112-118, 1970.

PIERROT, Alain. Culture profonde et culture de surface, ou l'arrière plan culturel de la scène multiculturelle. In: DIANTEILL, Erwan (dir.). *La culture et les sciences de l'homme*: un dialogue avec Marshall Sahlins. Paris: Archives Karéline, 2012a. p. 131-154.

PIERROT, Alain. Individualisation et socialisation: Dewey Contre Rorty. In: DROUIN-HANS, Anne-Marie (dir.). *Philosophie de l'éducation*: itinéraires américains. Paris: L'Harmattan, 2012b. p. 121-167.

PIERROT, Alain. Le silence des aînés. In: DE GRAVE, Jean-Marc (dir.). *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale*: socialisation et rapport au contenu d'apprentissage. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence, 2012c. p. 7-25.

PIERROT, Alain; CARVALHO, Isabel de M.; MEDAETS, Chantal. Considérations préliminaires sur la domination éducative. In: PIERROT, Alain; CARVALHO, Isabel de M.; MEDAETS, Chantal (dir.) *Domination et apprentissage*: anthropologie des formes de la transmission culturelle. Paris: Hermann, 2017. p. 7-19.

PIRES, Flávia. *Quem tem medo de mal-assombro?*: religião e infância no semiárido nordestino. Rio de Janeiro: E-papers; João Pessoa: UFPB, 2011.

PIRES, Flávia; RIBEIRO, Fernanda B. Crianças: um enfoque geracional. *Política e Trabalho*, n. 43, p. 13-17, 2015.

POLAK, Barbara. Peasants in the making: Bamana children at work. In: BOURDILLON, Michael; SPITTLER, Gerd (ed.). *African children at work*: working and learning in growing up. Berlin: LitVerlag, 2012. p. 87-112.

REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo. *Jurupari*: studies of an Amazonian foundation myth. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

REZENDE, Roberto S.; POSTIGO, Augusto. Reconhecimentos territoriais e desconhecimentos institucionais. *RURIS*: Revista do Centro de Estudos Rurais, v. 7, n. 2, p. 119-142, 2013.

RIBEIRO, Fernanda B. Entre queixas e autoridades: crianças, famílias e agentes de proteção. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 34., 2010, Caxambu. *Anais…* São Paulo: Anpocs, 2010. Disponível em: https://www.anpocs.com/index.php/papers-34-encontro/st-8/st09-8/1414-entre-queixas-e-autoridades-criancas-familias-e-agentes-de-protecao/file. Acesso em: 16 set. 2019.

RIBEIRO, Fernanda B. Os cabelos de Jennifer: por etnografias da participação de "crianças e adolescentes" em contextos da "proteção à infância". *Política e Trabalho*, n. 43, p. 49-64, 2015.

RODRIGUES, Gilberto C. L. et al. Afirmação indígena no Baixo Tapajós: território, memória e políticas. *Revista Ciências da Sociedade*, v. 3, n. 5, p. 8-13, 2019a.

RODRIGUES, Gilberto C. L. et al. (coord.). *Revista Ciências da Sociedade*, v. 3, n. 5, 2019b. Dossiê "Afirmação indígena no Baixo Tapajós: território, memória e políticas".

ROGOFF, Barbara. *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ROGOFF, Barbara et al. Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, v. 54, n. 1, p. 175-203, 2003. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118.

ROSALDO, Michelle. Toward an anthropology of self and feeling. In: SWEDER, Richard A.; LEVINE, Robert A. (ed.). *Culture theory*: essays on mind, self, and emotion. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 137-157.

SARTRI, Cynthia. Família patriarcal entre os pobres urbanos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 82, p. 37-41, 1992.

SAUMA, Julia. "Moramos no mundo dos invisíveis": sobreposição, ruptura e movimento em uma área quilombola. In: STOLL, Émilie et al. (org.). *Paisagens evanescentes*: estudos sobre a percepção das transformações nas paisagens pelos moradores dos rios amazônicos. Belém: Editora NAEA/UFPA, 2019. p. 115-136.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. *O arpão e o anzol*: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriju, Amapá). 2007. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2007.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. Aprendizagem como gênese: prática, skill e individuação. *Horizontes Antropológicos*, ano 21, n. 44, p. 109-139, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200006.

SCHADEN, Egon. Educação e magia nas cerimônias de iniciação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 3, n. 8, p. 271-274, 1945.

SCOTT, Russell Parry. Famílias camponesas, migrações e contextos de poder no Nordeste: entre o "cativeiro" e o "meio do mundo". In: GODOI, Emilia P. de; MENEZES, Marilda Aparecida de; ACEVEDO MARIN, Rosa (org.). *Diversidade do campesinato*: expressões e categorias. estratégias de reprodução social. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 245-268.

SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, n. 32, p. 2-19, 1979.

SILVA, Rogerio C. Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá. *Educação em Foco*, v. 15, n. 20, p. 79-104, 2013.

SILVA, Rogério C. da; GOMES, Ana Maria R. Learning, body and territory among indigenous Xakriabá boys. *Horizontes Antropológicos*, ano 21, n. 44, p. 173-200, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200008.

SILVA JUNIOR, Adélcio C. da. *Rio abaixo, rio acima*: o imaginário amazônico nas expressões de crianças ribeirinhas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SLATER, Candace. *Dance of the dolphin*: transformation and disenchantment in the Amazonian imagination. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

SMITH, Nigel. Enchanted forest: folk belief in fearsome spirits has helped conserve the resources of the Amazon jungle. *Natural History*, v. 92, n. 8, p. 14-21, 1983.

SOUZA, Edilma de. *Entre cartografias e beiras*: espaçostempos de crianças ribeirinhasamazônidas mato-grossenses. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

SPINDLER, George D.; WHITING, Beatrice B.; WHITING, John W. (ed.). *The making of psychological anthropology*. Berkeley: University of California Press, 1980.

SPYROU, Spyros. The limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, v. 18, n. 2, p. 151-165, 2011.

STEARMAN, Allyn M. Revisiting the myth of the ecologically noble savage in Amazonia: implications for indigenous land rights. *Culture & Agriculture*, v. 14, n. 49, p. 2-6, 1994. DOI: https://doi.org/10.1525/cuag.1994.14.49.2.

STOLL, Émilie. *Rivalités riveraines*: territoires, stratégies familiales et sorcellerie en Amazonie brésilienne. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia) – École Pratique des Hautes Études (EPHE), Paris, 2014.

STOLL, Émilie. La fabrique des entités: récits sur l'enchantement d'un riverain extraordinaire en Amazonie brésilienne. *Cahiers de Littérature Orale*, n. 79, p. 23-50, 2016. DOI: https://doi.org/10.4000/clo.2792.

STOLL, Émilie; FOLHES, Ricardo. Frères ennemis: la participation à l'épreuve des factions en Amazonie brésilienne. *Cahiers des Amériques Latines*, n. 72-73, p. 141-160, 2013. DOI: https://doi.org/10.4000/cal.2861.

STOLL, Émilie; MEDAETS, Chantal. Faire sa place et faire famille dans les villages riverains du Bas Amazone (Brésil). *AnthropoChildren*, v. 9, n. 9. No prelo.

STRAUSS, Claudia. Beyond "formal" versus "informal" education: uses of psychological theory in anthropological research. *Ethos*, v. 12, n. 3, p. 195-222, 1984.

SUPER, Charles M.; HARKNESS, Sara. The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, v. 9, n. 4, p. 545-569, 1986. DOI: https://doi.org/10.1177/016502548600900409.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

TASSINARI, Antonella. Antropologia, educação e diversidade. In: CARDOSO Vânia Z. (org.). *Diálogos transversais em antropologia*. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 161-176.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horizontes Antropológicos*, ano 21, n. 44, p. 141-172, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200007.

TEDESCO, Elisangela. *Infância pantaneira*: a percepção de mundo e a constituição de identidade das crianças ribeirinhas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

TEIXEIRA, Raquel Dias. Todo lugar tem uma mãe: sobre os filhos de Erepecuru. *Revista Antropológicas*, v. 17, n. 2, p. 117-146, 2006.

TOREN, Christina. *Making sense of hierarchy*: cognition as social process. London: Athlone, 1990. (London School of Economics Monographs on Social Anthropology 61).

TOREN, Christina. Sunday lunch in Fiji: continuity and transformation in ideas of the household. *American Anthropologist*, v. 109, n. 2, p. 285-295, 2007. DOI: https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.285.

TOREN, Christina. Antropologia e psicologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 27, n. 80, p. 21-36, 2012.

VALENTIN, Thierry. *Amazonie métisse*: narrations et figures de soi et d'autrui dans les villages ruraux du nord du Brésil. 2001. Tese (Doutorado em Antropologia) – Université Lumière Lyon II, Lyon; Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2001.

VAZ, Florêncio de A. As comunidades Munduruku na Flona do Tapajós. In: RICARDO, Fany (org.). *O desafio das sobreposições*: terras indígenas e unidades de conservaçao da Amazônia. São Paulo: ISA, 2004. p. 571-574.

VAZ, Florêncio de A. *A emergência étnica de povos indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia*. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

VAZ, Florêncio de A. Descobrindo-se e fazendo-se indígena no Brasil hoje. Testemunho de vida. In: LIMA, Eli N. de; LEITE, Sergio P. (org.). *CPDA 30 anos*: desenvolvimento, agricultura sociedade. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014. Sem paginação.

VAZ, Florêncio de A.; CARVALHO, Luciana G. *Isso tudo é encantado*. Santarém: Editora Ufopa, 2013.

VELHO, Otávio. *Besta-fera, recriação do mundo*: ensaios críticos de antropologia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

VERMONDEN, Daniel. Apprendre à pêcher ou pêcher pour apprendre? Dynamique des communautés de pratique sur les rivages de Buton (Est Indonésien). In: DE GRAVE, Jean-Marc (dir.). *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie Orientale*: socialisation et rapport au contenu d'apprentissage. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence, 2012. p. 53-78.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Ubu, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. *Formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicologicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAGLEY, Charles Walter. *Uma comunidade amazônica*: estudo do homem nos trópicos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

WAWZYNIAK, João V. "Engerar": uma categoria cosmológica sobre pessoa, saúde e corpo. *Ilha*: Revista de Antropologia, v. 5, n. 2, p. 33-55, 2003.

WAWZYNIAK, João V. *Assombro de olhada de bicho*: uma etnografia das concepções e ações em saúde entre ribeirinhos do baixo rio Tapajós, Pará – Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

WAWZYNIAK, João V. Humanos e não humanos no universo transformacional dos ribeirinhos do rio Tapajós – Pará. *Mediações*, v. 17, n. 1, p. 17-32, 2012.

WHITEHOUSE, Harvey (ed.). *The debated mind*: evolutionary psychology versus ethnography. Oxford: Berg, 2001.

WHITING, Beatrice B. (ed.). *Six cultures*: studies of child rearing. New York: Wiley, 1964.

WILSON, Angela C. Grandmother to granddaughter: generations of oral history in a Dakota family. *American Indian Quarterly*, v. 20, n. 1, p. 7-13, 1996.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard, 2004.

WOORTMANN, Ellen F. O saber camponês: práticas ecológicas tradicionais e inovações. In: GODOI, Emilia P. de; MENEZES, Marilda Aparecida de; ACEVEDO MARIN, Rosa (org.). *Diversidade do campesinato*: expressões e categorias. estratégias de reprodução social. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 119-130.

WOORTMANN, Klaas. "Com parente não se neguceia". O campesinato como ordem moral. *Anuário Antropológico*, v. 12, n. 1, p. 11-73, 1988.

Sabemos que os processos de aprendizagem são marcados pelo contexto social e cultural onde ocorrem, mas poucos estudos vêm ancorar essa afirmação com dados etnográficos detalhados. Este livro se propõe a fazê-lo. Através da descrição do cotidiano de crianças e adultos da região do Baixo Tapajós (Pará) e da análise dos mecanismos de circulação de saberes e habilidades que se dão ali, vemos que a modalidade tácita de aprendizagem que caracteriza a formação de hábitos é predominante entre os moradores. Além disso, os adultos – e as pessoas mais experientes de maneira geral – mostram pouquíssima empatia e paciência com os novatos. Para poder participar de uma determinada atividade, cada um deve provar ser capaz de realizá-la bem, deve mostrar que "garante". Nada mais distante da realidade local que a ideia de que é "errando que se aprende". A aprendizagem acaba, então, sendo percebida como um desafio: e tu, afinal, "tu garante?"